

MARY ÂNGELA TEIXEIRA BRANDALISE

**AUTO-AVALIAÇÃO DE ESCOLAS: PROCESSO CONSTRUÍDO
COLETIVAMENTE NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do Título de Doutora em Educação: Currículo, sob orientação da professora Dra. Isabel Franchi Cappelletti.

SÃO PAULO

2007

MARY ÂNGELA TEIXEIRA BRANDALISE

**AUTO-AVALIAÇÃO DE ESCOLAS: PROCESSO CONSTRUÍDO
COLETIVAMENTE NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES**

Tese apresentada para obtenção do título de Doutora na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no programa Educação: Currículo.

São Paulo, de de 2007.

Banca Examinadora

A Ginetta Calliari
pela luz na caminhada,
pela unidade estabelecida.

À Branda, Renata e Camila,
amores da minha vida,
presenças eternas.

Aos meus pais, Alvari e Ivone,
pelo exemplo de amor,
força e carinho.

Agradecimentos

A Deus, cuja palavra é lâmpada para meus passos e luz para meu caminho.

À professora Dra. Isabel Franchi Cappelletti, minha orientadora, pela valiosa contribuição com seus conhecimentos e sugestões, pelo incentivo e confiança contínuos durante todo processo de construção desta tese.

Aos professores Dr. Alípio Casali, Dra. Leila Rentroia Iannone e a Dra. Mariná Holzmann Ribas, pelas significativas contribuições durante o exame de qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pelas contribuições diretas ou indiretas à realização deste trabalho.

À Universidade Estadual de Ponta Grossa, pelo apoio à realização do Doutorado.

A CAPES, pelo apoio financeiro.

Aos singulares professores, funcionários e alunos da escola, protagonistas das nossas histórias/vivências cotidianas, por possibilitarem a proposta e realização desta pesquisa, e por participarem da construção das "histórias" da minha caminhada pessoal e profissional, em diferentes momentos.

Aos sujeitos participantes desta investigação, verdadeiros parceiros cujas identidades este trabalho preserva, pelas lições reveladas em seus discursos e vozes, e pelos tempos vividos coletivamente na construção da tese.

À professora Ms. Maria Beatriz Ferreira, pela delicada leitura e correção do trabalho, e por permitir lapidar o texto original.

Às amigas Beatriz, Camila, Clícia, Jodete, Luciane, Leide, Lucinha, Lurdes, Marli Lima, Mariná, Simone, Val e Verena pela amizade sincera e maneira carinhosa com que me apoiaram em muitos momentos da minha trajetória no decorrer do Doutorado.

RESUMO

Diferentes perspectivas sobre a avaliação das instituições escolares vêm sendo analisadas e debatidas tanto no contexto brasileiro como no plano internacional. Trata-se de utilizar como objeto de estudo a escola e a avaliação que nela e dela se faz. Partindo-se da premissa que a avaliação interna da escola como processo coletivo não constitui ainda uma prática na grande maioria das instituições escolares e que é escassa a produção científica sobre essa problemática, em especial na literatura brasileira, propôs-se esta pesquisa, cujo propósito é construir um processo de auto-avaliação institucional significativa e efetiva para a escola básica. Procura-se responder à seguinte questão norteadora: como construir um processo de auto-avaliação institucional na escola básica, disponibilizando-se conceitos, procedimentos e instrumentos analíticos inovadores e voltados ao desenvolvimento institucional? A pesquisa teve como espaço/sujeitos da investigação professores, funcionários e pais de uma escola que oferta a Educação Básica, nas modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental, localizada em município paranaense. O primeiro capítulo traz a fundamentação teórica sobre avaliação educacional, abordando a centralidade da discussão na contemporaneidade: a presença do Estado Avaliador e suas conseqüências, e as relações entre escola, currículo e avaliação. Para aprofundar o entendimento das concepções de avaliação educacional e suas relações com os contextos sociais, políticos e econômicos, aborda-se no segundo capítulo a evolução das concepções de avaliação, os espaços epistemológicos nos quais as investigações avaliativas se assentam e a importância da coerência no desenvolvimento da avaliação da e na escola. No terceiro capítulo reflete-se sobre os pressupostos teórico-práticos de um processo de auto-avaliação da escola construído coletivamente. A pesquisa-ação institucional, opção metodológica adotada, e os procedimentos da análise documental, do diário de pesquisa, do grupo focal e o questionário compõem o quarto capítulo. Para a apresentação das respostas das questões fechadas dos questionários, os dados foram tabulados e organizados em tabelas e gráficos. As respostas das questões abertas e das discussões transcritas dos grupos focais basearam-se no *software qualiquantisoft*, programa desenvolvido para o procedimento metodológico do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC, que possibilitou a construção de uma série de discursos sínteses que compõem o quinto capítulo. Apresentados e analisados à luz do referencial teórico, tais discursos contribuem para a apreensão dos sentidos que os professores, pais, alunos e funcionários conferem às ações educativas ao avaliarem a escola, possibilitando assim a construção coletiva de um conhecimento acerca da auto-avaliação. Finalmente, a pesquisa confirma que a auto-avaliação pode ser desenvolvida coletivamente nas instituições escolares, desde que assentada numa postura dialético-crítica, tendo pessoas da comunidade escolar como sujeitos dessa ação. Por um lado, acredita-se que o trabalho poderá contribuir para explicitar a complexidade que envolve a construção de um processo de auto-avaliação da escola; por outro, que ele permitirá apontar caminhos para a construção de uma nova cultura de avaliação nos espaços escolares, capaz de viabilizar tanto o desenvolvimento profissional quanto o institucional: a auto-avaliação da escola como processo construído coletivamente nas instituições escolares.

Palavras-chave: Avaliação Educacional. Auto-avaliação de escolas. Desenvolvimento institucional. Grupo focal.

ABSTRACT

Different perspectives on the evaluation of schools have of late been the object of analysis and debate in Brazil as in so many other countries. The focus in this case is the school and the process of evaluation it undergoes both internally and externally. Taking into account that the internal evaluation of schools, as a collective process, does not yet constitute a standard practice in most schools, and considering in addition that scientific literature on this theme is still scarce, especially in Brazil, the aim of this research is to organize a significant and effective process of institutional self-evaluation in elementary schools. The point which is addressed is how to work out a process of institutional self-evaluation in elementary schools, by means of concepts, procedures and innovative analytical tools, and with the ultimate aim of achieving institutional development. The subjects of the research are teachers, school employees and parents belonging to a public school in the state of Paraná which provides basic education at the levels of what is known in Brazil as Educação Básica and Ensino Fundamental. The first chapter discusses the theoretical foundations of educational evaluation, pointing out the centrality of this issue in our days: the consequences of the presence of the state as an evaluator, as well as the relations involving school, curriculum and evaluation. In order to deepen the understanding of the conceptions of educational evaluation in relation to the social, political and economic contexts, chapter two investigates the evolution of the conceptions of evaluation, the epistemological areas in which the investigations on evaluation are developed, and the importance of coherence in the development of school evaluation. Chapter three develops a reflection on the theoretical and practical assumptions which underly the process of school self-evaluation, as a result of a joint enterprise and chapter four outlines the methodological procedure, which is called "pesquisa-ação institucional" (institutional research-action) as well as the procedures involving the documental analysis, the research record, the focal group and the questionnaire. In order to obtain the answers to the closed questions in the questionnaire, the data were tabulated and organized in tables and graphs. The answers to the open questions and to the transcribed discussions of the focal groups were based on the software Qualiquantisoft, a program developed for the methodological procedure Discurso do Sujeito Coletivo – DSC (Discourse of the Collective Subject), which enabled the construction of a series of discourse syntheses that make up chapter five. Presented and analyzed in the light of the theoretical framework, these pieces of discourse contribute to the apprehension of the meaning which teachers, parents, students and school employees attribute to the educative actions in the process of school evaluation, creating, in this sense, a collective construction of knowledge concerning self-evaluation. Finally, the research confirms that self-evaluation can be carried out collectively in schools when it is developed in a dialectic-critical fashion, by people belonging to the school community. It is believed, on the one hand, that this research will contribute to rendering explicit the complexity involved in the construction of a process of self-evaluation in schools, and on the other, that it will be able point to new ways for constructing a new culture in school evaluation, capable achieving both professional and institutional development: school self-evaluation as a collective process inside the schools themselves.

Key-words: Educational evaluation. Self-evaluation in schools. Institutional development. Focal group.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 -	Níveis de coerência necessários à atividade de avaliação	73
Quadro 2 -	Áreas para auto-avaliação de escolas	92
Quadro 3 -	Processo cíclico da auto-avaliação de escolas	97
Quadro 4 -	Plano amostral para coleta de dados através de questionários enviado aos pais	116
Quadro 5 -	Quadro síntese das idéias centrais dos discursos dos sujeitos coletivos	133
Gráfico 1 -	Registros (%) das idéias centrais componentes dos discursos dos sujeitos coletivos dos grupos focais	134
Gráfico 2 -	Registros (%) das idéias centrais componentes dos discursos dos sujeitos coletivos dos questionários/pais.....	135
Gráfico 3 -	Dimensões da auto-avaliação da apontadas nos discursos dos sujeitos coletivos dos grupos focais	162
Gráfico 4 -	Dimensões da auto-avaliação da apontadas nos discursos dos sujeitos coletivos dos pais	168
Gráfico 5 -	Avaliação dos aspectos/setores da escola na perspectiva dos pais	169

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Registros (%) das idéias centrais componentes dos discursos dos sujeitos coletivos dos grupos focais	134
Tabela 2 -	Registros (%) das idéias centrais componentes dos discursos dos sujeitos coletivos dos questionários/pais	135
Tabela 3 -	Dimensões da auto-avaliação dos setores da escola apontadas nos discurso dos sujeitos coletivos dos grupos focais.....	162
Tabela 4 -	Dimensões da auto-avaliação dos setores da escola apontadas nos discurso dos sujeitos coletivos dos pais	168
Tabela 5 -	Avaliação dos aspectos/setores da escola na perspectiva dos pais.....	169

LISTA DE SIGLAS

AC	- Ancoragem
ANEB	- Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	- Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CENPEC	- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CNE	- Conselho Nacional de Educação/Portugal
CONSED	- Conselho Nacional de Secretários de Educação
DGIDC	- Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
DSC	- Discurso do Sujeito Coletivo
EDIF	- Resultados Diferentes. Escolas de qualidade diferentes
EHC	- Expressões-chave
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IC	- Idéia Central
IIE	- Instituto de Inovação Educacional
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ME	- Ministério da Educação/ Portugal
MEC	- Ministério da Educação e do Desporto/Brasil
PISA	- Programm for Internacional Student Assessment
SAEB	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEED	- Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SINAES	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SME	- Secretaria Municipal de Educação
UEPG	- Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNDIME	- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

Introdução	13
Capítulo I – Avaliação Educacional: questões contemporâneas	24
1.1 Avaliação educacional: a centralidade da discussão	24
1.2 Escola, currículo e avaliação	36
Capítulo II – Avaliação educacional: contextos, concepções e relações	53
2.1 Evolução das concepções de avaliação: da avaliação como medida à avaliação como construção social.....	54
2.2 Espaços epistemológicos da avaliação: natureza e evolução da investigação avaliativa	62
2.3 Avaliação da escola e avaliação na escola: uma questão de coerência	71
Capítulo III – Auto-avaliação de escolas: a relevância de um processo ..	79
3.1 Uma abordagem meso-analítico sobre a escola	80
3.2 O processo de auto-avaliação da escola construído coletivamente ..	84
3.3 3.3 O movimento teórico/prático da avaliação na busca de sentidos e significados para a escola	88
3.4 Auto-avaliação: as inter-relações da escola com diferentes contextos	93
3.5 O delineamento do plano de auto-avaliação para e na escola	95
3.6 Os processos de gestão e formação necessários ao desenvolvimento da auto-avaliação da escola	98
3.7 Os desafios na institucionalização do processo avaliativo da escola	100

Capítulo IV – Caminhos da pesquisa: tecendo diálogos, construindo pontes.....	103
4.1 Fundamentando a opção metodológica	104
4.2 Analisando a realidade: o estudo dos documentos	111
4.3 Vivendo a realidade: o diário de pesquisa	112
4.4 Questionando a realidade: grupos focais e questionários	113
4.4.1 Os grupos focais	113
4.4.2 Os questionários	115
4.4.3 O tratamento dos dados	117
Capítulo V – O processo auto-avaliação da escola: alinhavando sentidos, produzindo significados	123
5.1 O contexto institucional	125
5.1.1 A singularidade da escola pesquisada	125
5.1.2 Os espaços escolares	127
5.1.3 O perfil dos docentes e dos demais profissionais da escola	128
5.1.4 O perfil das famílias dos alunos.....	129
5.2 Os discursos dos sujeitos coletivos: apresentação e discussão	131
5.2.1 Os discursos dos sujeitos coletivos originários dos grupos focais	136
5.2.2 Os discursos dos sujeitos coletivos originários dos questionários dos pais.....	164
5.3 A avaliação dos aspectos /setores da escola na perspectiva dos pais	169
5.4 Os sentidos e significados produzidos no processo de auto-avaliação da escola	170
Conclusão – Sinalizando uma nova cultura de avaliação nas instituições escolares	172
Referências	180

Apêndices	189
Apêndice A Composição dos grupos focais A, B, C e D	190
Apêndice B Exemplos da organização dos dados dos grupos focais no programa <i>qualiquantisoft</i>	193
Apêndice C Tabelas e gráficos auxiliares à organização e apresentação dos dados dos grupos focais	197
Apêndice D Questionários de coleta de dados	200
Apêndice E Exemplos de organização dos dados dos questionários no programa <i>qualiquantisoft</i>	204
Apêndice F Tabelas e gráficos auxiliares à organização e apresentação dos dados dos questionários	209
Apêndice G Quadro síntese dos resultados obtidos nos questionários – Parte B	212

INTRODUÇÃO

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

A proposta de realização da pesquisa intitulada “*Auto-avaliação de escolas: processo construído coletivamente nas instituições escolares*” nasceu de uma trajetória de mais de vinte anos como professora do ensino fundamental e superior, tempo esse em que se entrelaçavam atividades de docência, pesquisa, extensão, avaliação e administração escolar.

É importante ressaltar que a experiência profissional na gestão de uma escola pública paranaense - que oferta à comunidade local a Educação Básica nas modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental - foi também fundamental para a elaboração deste trabalho. Ao assumir a direção da escola é que se pôde perceber a relevância de muitas práticas e experiências educacionais, as quais

mostram que é possível construir um espaço educativo onde se podem produzir diferentes e múltiplos significados.

Desde a sua criação em 1993, a referida escola empreende esforços para a construção de uma proposta pedagógica inovadora e de qualidade, capaz de romper com a exclusão e com a concepção fragmentária do conhecimento.

O caráter inovador da proposta da escola foi reconhecido nacionalmente, já em 1994, pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC, como uma dentre as dezesseis melhores propostas educacionais do país¹.

Mais tarde, em 1998, a escola recebeu o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, promovido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED em parceria com o Conselho Nacional dos Secretários de Educação – CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, ficando em quarto lugar dentre as dez escolhidas no Estado do Paraná. Os diretores dessas escolas foram na época premiados com uma viagem de estudos para os Estados Unidos da América, cujo objetivo era conhecer como se efetivava a gestão escolar no sistema educacional americano. Essa experiência foi muito significativa tanto para a formação pessoal desses diretores quanto para o aprimoramento dos seus conhecimentos em gestão escolar, na medida em que apontava a eles novas referências em diferentes aspectos da realidade educacional.

Após um período na gestão da escola, no dia-a-dia do trabalho como diretora, pôde-se paralelamente perceber o enorme desafio que é administrar uma escola e, em especial a Escola Pérola², com características tão singulares: o funcionamento em tempo integral, a proposta pedagógica em fase de implantação, os recursos humanos oriundos de três entidades mantenedoras diferentes (Universidade, Secretaria Municipal da Educação e Secretaria de Estado da Educação), entre outras.

A tarefa principal, ao iniciar a administração da referida escola, constituiu-se na organização do espaço educativo para a efetivação da proposta pedagógica. Porém, a complexidade das relações cotidianas, tanto administrativo-pedagógicas quanto relacionais, estabelecidas entre os sujeitos da comunidade escolar –

¹ Na publicação do CENPEC intitulada Projeto “Raízes e Asas”, a proposta da escola é apresentada e avaliada em diferentes aspectos. Para aprofundamento, consultar o volume: Qualidade para todos: o caminho de cada escola, CENPEC, São Paulo, 1994, existente nos arquivos da escola pesquisada.

² Nome fictício dado à escola pesquisada.

professores, funcionários, alunos e pais – nesse espaço educativo fora dos padrões normais das escolas públicas, criava uma série de entraves e dificuldades, inclusive, porque surgiam situações do dia-a-dia da administração completamente novas, que exigiam avaliação, análise e decisões muitas vezes imediatas.

Não foi uma caminhada fácil; pelo contrário, mostrou-se muito conflituosa e difícil. Na tentativa de solução para as mais variadas situações que se apresentaram no cotidiano do trabalho escolar, constatou-se que a falta de informações, reflexões coletivas e avaliações, e muitas vezes a inexistência de dados (tanto qualitativos como quantitativos) referentes às diversas situações do processo educativo dificultavam a análise crítica e o realinhamento das ações para a melhoria da escola em sua totalidade.

Ainda que os processos de avaliação fossem bastante evidenciados na proposta pedagógica da escola para as múltiplas ações educativas, na prática dava-se maior ênfase aos processos de ensino-aprendizagem, porque desde a sua implantação a escola adotava a avaliação formativa, com a utilização de relatórios individuais dos alunos para avaliar o desenvolvimento deles em relação aos objetivos propostos para cada nível ou faixa etária. Portanto, era uma avaliação sem registro de notas.

Romper uma tradição de avaliação centrada em resultados quantitativos foi e continua sendo um dos propósitos mais relevantes e, ao mesmo tempo, mais desafiadores da proposta pedagógica da escola. Isso porque a avaliação qualitativa exige um comprometimento maior com a formação do aluno e com os processos pedagógicos/administrativos. Outros aspectos também eram analisados nos conselhos de avaliação, em reuniões coletivas, em assembleias, em levantamentos escritos, porém caracterizavam-se como ações mais pontuais, ocorrendo em períodos determinados ou para atender e solucionar as questões que emergiam das situações de trabalho cotidiano, ainda sem uma visão de integração e totalidade entre os setores da instituição.

Também como resultado das relações sociais cotidianas, houve uma transformação na postura da pesquisadora/diretora como educadora: uma percepção mais refinada, mais minuciosa das práticas administrativas e pedagógicas instituídas na escola levou-a à reflexão e à conclusão de que, apesar da existência,

na época, de uma proposta pedagógica inovadora e progressista³, da excelente estrutura física da escola, do grande número de profissionais, professores e especialistas, nem sempre as atividades desenvolvidas estavam proporcionando os resultados desejáveis de qualidade social⁴.

Tais vivências suscitaram questionamentos e reflexões que despertaram na pesquisadora o interesse em estudar questões referentes à gestão escolar e sua relação com a qualidade da educação. Foi aí que ao cursar o Mestrado em Educação, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, ela desenvolveu sua dissertação sobre o tema: *A cultura da qualidade no processo de gestão escolar: um desafio contemporâneo*.

Nesse trabalho de pesquisa foi realizado um estudo sobre as relações entre qualidade da educação, qualidade de vida, administração educacional e qualidade no processo de gestão escolar. Ficou evidente a importância da existência, no interior dos espaços educativos, de quatro eixos fundamentais à construção da qualidade na gestão escolar: proposta pedagógica, gestão democrática, formação de profissionais da educação e avaliação institucional.

A pesquisa revelou também que a *auto-avaliação de escolas*, ou avaliação institucional interna, embora já seja objeto de estudos e discussões nos meios acadêmicos, ainda é uma prática pouco efetivada nos espaços escolares brasileiros, em especial na educação básica. Porém, é um processo necessário à análise das

³ As teorias educacionais identificadas como progressistas, críticas ou reflexivas, que lhe encontram a gênese nos estudos heterodoxos do pensamento marxista, defendem a prática social como ponto de partida e de chegada da prática educacional e postulam uma análise dinâmica da relação sociedade-escola. Elas adotam o método dialético como caminho investigativo para a produção do conhecimento. Os educadores brasileiros, sintonizados com essas concepções educacionais começaram a denunciar, por volta dos anos oitenta, as características reprodutivistas da escola que, aportada no paradigma tecnicista, procurava perpetuar o sistema desigual e injusto de distribuição do patrimônio cultural. BRZEZINSKI, Iria. Fundamentos sociológicos, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipatória: algumas aproximações. In: ALARCÃO, Isabel. (org) **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

⁴ A qualidade social reconhece a humanização como ponto de partida e de chegada de toda ação pedagógica, seja ela desenvolvida dentro ou fora da escola. Sendo assim, entende-se que o humanismo é a matriz teórica fundamental da noção de qualidade social da educação. Do mesmo modo, é base fundamental da qualidade social da educação a superação da teoria do neocapital humano que impregna os discursos e as práticas, principalmente dos homens de negócio, entre os quais estão os bem-sucedidos "homens e mulheres dos negócios educacionais", dos organismos internacionais, dos burocratas governamentais e dos conservadores intelectuais. BRZEZINSKI, Iria. **Qualidade na graduação**. Disponível em <http://www.ucg.br/flash/artigos/050323graduacao.html>. Acesso em 13 de junho de 2006. Para aprofundamento consultar ARROYO, Miguel. Educação, trabalho e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho**: perspectiva de final de século. Petrópolis: Vozes, 2000.

ações educativas e institucionais, devendo ser tomada como um de seus eixos norteadores.

Para tanto, essa avaliação deve compreender as diversas dimensões administrativas, pedagógicas e relacionais, o mais integradamente possível, possibilitando a interferência sobre tais realidades, no seu todo ou partes. Ela deve priorizar as questões que permitam uma compreensão mais ampla e articulada da instituição escolar, combinando-se com a avaliação externa.

Sabe-se que a avaliação institucional externa, de responsabilidade dos organismos oficiais, é importante e necessária tanto para a definição de políticas públicas de educação, como para a análise dos sistemas educacionais e das escolas. Contudo, como operação ocasional não é suficiente para a análise e compreensão mais ampla e articulada de todo processo educacional e do trabalho cotidiano nas escolas.

Por estar centrada na escola, a avaliação interna, ou auto-avaliação institucional, é um processo pelo qual a instituição escolar torna-se capaz de olhar criticamente para si mesma, e que lhe permite desenvolver mecanismos para compreender os problemas que enfrenta e os desafios que tem que responder a si própria e à sociedade.

Entretanto, há que se considerar que na Educação Básica Brasileira a avaliação institucional é uma discussão recente, uma prática ainda em construção ou a ser construída nos espaços escolares. Uma análise da literatura e das práticas de avaliação interna das escolas brasileiras mostra que há poucas experiências no cenário nacional, e isso evidencia que o campo da auto-avaliação tem sido construído em grande medida de maneira informal e que há uma carência de estudos e pesquisas na área da auto-avaliação da escola⁵.

Diante disso, a problematização em torno de tal questão tem evidenciado a necessidade de discutir, por um lado, a importância da avaliação institucional como processo que permeia o trabalho educativo, dando suporte ao aprimoramento do processo de gestão escolar; por outro, a possibilidade de institucionalização de práticas avaliativas assentadas numa política de mudança e desenvolvimento institucional e da qualidade educativa, levando-se em conta a singularidade de cada

⁵ Para aprofundamento sobre as discussões de pesquisadores no campo da avaliação educacional no Brasil consultar a coleção **Avaliação: construindo o campo e a crítica**, organizada pelo professor Luiz Carlos de Freitas, da Editora Komedi, 2003, em especial, o volume Avaliação de escolas e universidades.

escola, e não somente a obrigação de apresentar resultados pré-estabelecidos e/ou estandardizados pelos organismos oficiais.

A avaliação institucional interna configura-se como um processo de busca da realidade escolar, com suas tendências, seus conflitos, seus saberes. Pressupõe a escola querer ver-se, querer conhecer-se, promover a autoconsciência da instituição. Implica, por um lado, a compreensão do conjunto de significados e comportamentos que a escola gera como instituição social, presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica. Por outro lado, supõe o entendimento da dinâmica que há entre as características das estruturas organizacionais e as atitudes e interesses, os papéis e os comportamentos dos indivíduos e dos grupos presentes no espaço, processo que exige o envolvimento de múltiplos sujeitos.

No entanto, para entender a importância das interações que se produzem no contexto escolar, é necessário entender as características dessa instituição social em relação às determinações da política educacional que as diferentes e superpostas instâncias administrativas vão elaborando para acomodar as práticas escolares às exigências do cenário político e econômico de cada época e de cada lugar. Isso requer um esforço para compreensão das inter-relações entre a sala de aula, considerada como nível micro-sociológico; a escola enquanto instituição/organização, como nível meso-sociológico; o papel do Estado, representado pelos sistemas educacionais/secretarias, como nível macro sociológico; o fenômeno da globalização e as instâncias internacionais, considerado o nível mega-sociológico, e suas correspondências nas interações particulares que definem a vida da escola.

Nessa perspectiva, a auto-avaliação da escola tem que trazer elementos capazes de dar suporte às decisões e mudanças na prática educativa. É dinâmica, por isso tem que ganhar lugar como processo que perpassa a ação escolar, explicitando os propósitos da escola.

Projeto vivido, não apenas registrado e com fins burocráticos, essa avaliação deve explicitar o conjunto de valores e compromissos estabelecidos pelos sujeitos do espaço escolar. Implica a decisão da escola de tomar para si a capacidade de intervir nos processos educativos e na produção de conhecimento para a melhoria contínua da instituição, uma vez que o desenvolvimento institucional encontra-se intimamente ligado ao desenvolvimento humano e profissional das

peças que vivem a instituição e vice-versa; o desenvolvimento pessoal e profissional provoca o desenvolvimento institucional. Caracteriza-se, portanto, como um meio e não como um fim em si mesmo.

Todavia, há necessidade de um processo de sensibilização da comunidade escolar para que uma nova cultura de avaliação seja construída nas escolas, porque ainda hoje, em nossa sociedade, a avaliação está muito atrelada às questões punitivas, premiativas, de controle e de obrigação de resultados.

A avaliação não pode ser imposta nem reduzida a falsas aparências, mas transformada em vontade coletiva de desenvolver a qualidade educativa. Gestores e sujeitos escolares têm que concordar em empreender uma análise de suas práticas, e em partilhar e explorar o conjunto de saberes existente: científicos, da experiência, dados empíricos, resultados de diferentes processos de trabalho.

Considerando que essa aceção de avaliação institucional escolar como processo coletivo não é ainda uma prática na grande maioria das instituições escolares e que é ainda escassa a produção científica em torno dessa problemática, em especial na literatura brasileira, é que se propôs o desenvolvimento desta pesquisa, com o propósito de construção de uma proposta de auto-avaliação institucional significativa e efetiva para a escola básica.

Alguns questionamentos percebidos em torno da temática foram fundamentais para desencadear o estudo:

- Como desenvolver um processo de auto-avaliação na escola básica?
- Como o processo de avaliação institucional interna da escola é entendido pela comunidade escolar: gestores, professores, funcionários, pais, alunos?
- Quais aspectos a comunidade escolar considera relevantes, quando solicitados a avaliar a escola?
- Quais são as condições necessárias para o desenvolvimento do processo de auto-avaliação institucional na escola básica?
- Por que as avaliações realizadas pelos organismos oficiais contribuem tão pouco para a melhoria dos processos de trabalho na escola?

As reflexões e questionamentos, aliados à já mencionada caminhada profissional e aos estudos efetivados durante a realização do Doutorado em Educação: Currículo, na PUC/SP, originou o tema da presente tese: *Auto-avaliação de escolas: processo construído coletivamente nas instituições escolares.*

O desenvolvimento do trabalho efetivou-se na busca de resposta para o problema da construção de um processo de auto-avaliação institucional na escola básica, disponibilizando-se conceitos, procedimentos e instrumentos analíticos inovadores voltados ao desenvolvimento institucional. Partiu-se do pressuposto de que a avaliação interna das instituições escolares é necessária para o desenvolvimento institucional e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade educativa. Portanto, considera-se a auto-avaliação da escola como o objeto deste estudo. A pesquisa teve como espaço/sujeitos da investigação professores, funcionários e pais de uma escola que oferta a Educação Básica, nas modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental, localizada num município paranaense.

A construção do processo investigativo da temática escolhida teve as contribuições de Andaloussi, Afonso, Alais, Apple, Bogdan, Bonniol, Barbier, Canário, Cappelletti, Casali, Chizzotti, Dias Sobrinho, Freire, Frigotto, Garay, Gatti, Góis, Gómez, Gonçalves, Hadji, Haguette, Iannone, Lefèvre, Lima, Morin, Nóvoa, Sacristán, Rodrigues, Santos Guerra, Saul, Simons, Thiollent e Vial, entre outros, como referencial teórico.

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

O capítulo I – *Avaliação Educacional: questões contemporâneas* – traz reflexões sobre a fundamentação teórica da avaliação educacional, abordando a centralidade da discussão na contemporaneidade: a presença do Estado Avaliador e suas conseqüências. Nele se discutem as relações entre escola, currículo e avaliação, explicitando-se a indissociabilidade entre elas. Destaca a complexidade da cultura escolar e dos tipos de cultura que se entrecruzam na escola: a cultura crítica, a social, a experiencial, a institucional e a acadêmica, propostas por Pères Gómez.

O capítulo II – *Avaliação Educacional: contextos, concepções e relações* – aborda a evolução das concepções de avaliação de um passado recente à atualidade, da avaliação como medida à avaliação como construção social, enfatizando as relações com os contextos sociais, políticos e econômicos. Faz uma reflexão sobre os espaços epistemológicos nos quais as investigações avaliativas podem se assentar. Discute, com apoio em Rodrigues (1995), as três grandes

posturas epistemológicas da avaliação: a postura⁶ objetivista, que concebe a avaliação como técnica; a postura subjetivista, que concebe a avaliação como prática; e a posição dialética que numa postura crítica considera a avaliação como *práxis*. Aponta para uma matriz teórica emergente na qual o campo da avaliação poderá ser tratado, tendo como lugar epistemológico as teorias da complexidade. Por fim, ressalta a importância da coerência no desenvolvimento da avaliação da e na escola.

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

O capítulo IV – *Caminhos da pesquisa: tecendo diálogos, construindo pontes* – fundamenta a opção metodológica escolhida para realização do trabalho. Considerando-se o cotidiano escolar como espaço da investigação, optou-se pela abordagem qualitativa, pesquisa-ação institucional, com a utilização da análise documental, do diário de pesquisa, do grupo focal e do questionário como procedimentos metodológicos. Explicita-se os critérios de escolha dos sujeitos

⁶ Os paradigmas de avaliação são denominados de formas diversificadas pelos teóricos estudiosos da área: modelos, abordagens, posições, enfoques, perspectivas, posturas. Neste trabalho, essas palavras serão usadas como sinônimos.

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

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

Conclusão – *Sinalizando uma nova cultura de avaliação nas instituições escolares* – aponta as questões de maior importância desveladas no processo de construção da investigação, as quais possibilitam afirmar que a auto-avaliação da escola pode ser desenvolvida nas instituições escolares, desde que assentada numa postura dialético-crítica, tendo os componentes da comunidade escolar como

sujeitos dessa ação. Explicita a complexidade que envolve a construção de um processo de auto-avaliação da escola e aponta caminhos para a construção de uma nova cultura de avaliação nos espaços escolares, capaz de viabilizar tanto o desenvolvimento profissional quanto o institucional: a auto-avaliação da escola como processo construído coletivamente nas instituições escolares.

CAPÍTULO I

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS

Não há, em lugar nenhum,
a escola ideal.
Tenhamos em mente, com humildade,
esta premissa, sempre que
discutirmos o tema educação.
A escola deve também manifestar
suas eventuais crises, questionando-se
com humildade.
Sua herança decorre de um mundo
que já não existente.
Seu futuro será determinado pelo
ritmo de sua
transformação.

A escola deve ser algo
permanentemente dinâmico.
Deve tentar refazer-se a cada dia
sempre e sempre, mesmo não chegando
jamais ao porto definitivo.

(Jacques Marcovitch)

1.1 Avaliação educacional: a centralidade da discussão

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

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

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

Uma análise mais atenta pode apontar algumas direções emergentes para a avaliação educacional, buscando uma legitimação na própria Educação. O campo teórico desenvolvido nas últimas décadas na área de avaliação é denso, no sentido de que se precisa romper com práticas avaliativas que reproduzem as desigualdades sociais na escola e na sociedade.

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

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

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

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

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

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

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

Sendo o conhecimento o objeto por excelência do trabalho educativo, novos desafios se impõem, também, aos profissionais da educação e da escola. Como espaço de conhecimento, de difusão e criação do saber, a instituição⁷ escolar precisa adequar-se a tais processos de transformação, para atender às demandas do atual momento histórico e adequar-se à nova realidade social.

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

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

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

⁷ A noção de instituição é equívoca na medida em que podemos abordá-la tanto como algo que já está aí quanto como algo em vias de se instituir. Ela se define, então, como o movimento pelo qual as forças sociais se materializam em formas sociais. A dinâmica e a dialética do instituído (universalidade), do instituinte (particularidade), da institucionalização (singularidade) fazem dela “um objeto flutuante no limite do real, envolto sem cessar nas ondas do imaginário”. (ARDOINO; LOURAU, 2003, p.25-26).

permitam a utilização do conhecimento sócio-histórico e científico-tecnológico para intervir na realidade, criando novos conhecimentos. (KUENZER, 2002, p.5).

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

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

Nas últimas décadas, os estudos sobre a educação e a escola apontam para uma profunda crise de legitimidade da educação escolarizada, denominada por Rui Canário (2005) de “crise mundial da educação”, que pode ser entendida como “crise da escola”, em correlação com a larga crise de legitimidade do Estado-providência.⁸

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

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

Por um lado, essa perda de coerência é externa, na medida em que a escola foi historicamente produzida em consonância com um mundo que deixou de existir [...]. Por outro lado, essa perda de coerência é interna, na medida em que o funcionamento interno da escola não é compatível com a

⁸ O Estado-providência é a forma política dominante nos países centrais na fase de ‘capitalismo organizado’, constituindo, por isso, parte integrante o modo de regulação fordista. Baseia-se em quatro elementos estruturais: um pacto entre o capital e o trabalho sob a égide do Estado, com o objetivo fundamental de compatibilizar capitalismo e democracia; uma relação constante, mesmo que tensa, entre acumulação e legitimação; um elevado nível de despesas em investimentos e consumos sociais; e uma estrutura administrativa consciente de que os direitos sociais são direitos dos cidadãos e não produtos da benevolência estatal. (SANTOS, 1993, p.43-44).

diversidade dos públicos com que passou a estar confrontada nem com as missões impossíveis que lhe são atribuídas. (CANÁRIO, 2005, p.87).

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

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

A crise atual da educação e da escola é uma crise institucional, porque hoje se rompeu e perdeu legitimidade a ordem simbólica unívoca que estruturou as funções e a vida institucional da escola durante mais de um século. A capacidade de gerar ideais educativos, constituídos em metas desejáveis para os sujeitos da educação, está em *déficit*. Os ideais que marcavam a identidade de ser escolar, estudante, professor e mestre estão quebrados. Fica a interrogação acerca da capacidade das instituições educativas de gerar novos ideais, de promover valores que parecem deslocados pelo império de uma racionalidade pragmática, que não consegue dar sentido ao fazer, que, pelo contrário, parece instaurar um fazer cujo sentido é excluído pouco a pouco. (GARAY, 1998, p.132-133).

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

Devido ao rompimento da ordem simbólica que investia as instituições educativas de legitimidade e autoridade, provocado pelas mudanças estruturais econômicas, sociais, políticas e educativas de nossa sociedade⁹, advindas da crise

⁹ Segundo Alípio Casali (2001, p.116-117), tais mudanças deslocam-se para o campo da Pedagogia: “Num movimento análogo, a pedagogia sofreu um deslocamento: agora, do pólo do indivíduo (singularidade) para um espaço *meso*, onde as microestruturas e macroestruturas se encontrariam para cimentar a realidade social. Um espaço intermediário (COULON, 1995, p.44), onde a singularidade e a universalidade supostamente se amalgamam: o âmbito da cultura, do institucional, com sua variedade de formas e composições; o âmbito das *parcialidades*. Nem mais a abstração do universal, nem a abstração do indivíduo isolado. O lugar da educação agora seria o grupal, o setorial, o parcial, o segmento do todo, o espaço intermediário onde se constroem identidades com algum rosto coletivo, o multicultural. Além do individual, aquém o universal. Os temas, abundantemente, afloram: classe, etnia, gênero, grupos de idade, grupos de opção sexual [...].”

da modernidade, das atuais políticas neoliberais que envolvem a privatização crescente, a redução do papel do Estado no financiamento da educação, a soberania do mercado, os baixos salários, o desemprego, entre outras questões, está-se diante de um paradoxo: por um lado, parece quase impossível aos educadores pensarem seriamente, em profundidade, e até com certo otimismo a necessária transformação institucional da educação e das escolas que se impõe na contemporaneidade; e por outro, a implacável necessidade de projetar, criar, construir, institucionalizar um novo modo de pensar a escola, pois, como afirma Rui Canário (2005, p.61), a crise da escola exprime mais a crise do modo de pensar a escola ¹⁰.

Nas escolas concretas, nos coletivos que as formam, essa dificuldade de antecipar o futuro, de projetar, é a greta por onde se deixa ver a ebulição, o ruído da crise institucional da escola e, através dela, a profunda crise educativa de nossa sociedade. É precisamente aqui, nas unidades educativas concretas, onde localizamos a análise e a intervenção institucional como uma ferramenta privilegiada, instituinte da reflexão, da elaboração e produção de projetos. (GARAY, 1998, p. 134).

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

Ao discutir a questão da crise do capitalismo e da educação Almerindo Janela Afonso¹¹ apóia-se no pensamento de Habermas, o qual sugere quatro possíveis tendências para crise: a crise econômica, que tem por ponto de origem o sistema econômico com as crises de acumulação; a crise de racionalidade, que se expressa na incapacidade do sistema administrativo dar conta com sucesso dos imperativos do sistema econômico; a crise de legitimação, que se origina no sistema

¹⁰ Para aprofundamento, ver a obra de Rui Canário. **O que é a escola? Um olhar sociológico**. Porto: Porto Editora, 2005.

¹¹ Almerindo Janela Afonso, sociólogo e professor de Sociologia da Educação e Políticas Educativas da Universidade do Minho, em Portugal, estuda as mudanças que estão ocorrendo no campo da avaliação, seja comparando projetos de vários países, seja investigando condicionantes econômicos e políticos, seja identificando os impactos dos projetos de avaliação da escola. Para maior aprofundamento ver o livro **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. Cortez Editora, 2000, originário de sua tese de doutoramento em Educação, defendida em julho de 1997.

político quando este deixa de contar com a 'lealdade das massas'; e a crise de motivação, cuja origem está no sistema sócio-cultural, interpretada como uma crise de sentido para a vida.

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

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

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

Independentemente dos sintomas específicos desta nova fase [...] terá sido por esta altura percebida uma crise de motivação dos jovens que volta a estimular mudanças na política educativa visando agora, sobretudo, a introdução de novas formas de avaliação, é precisamente neste período que surgem os chamados *records of achievement* – os novos 'registos de avaliação' que passaram a ser vistos (e propagandeados) como forma de avaliação capaz de promover a motivação dos alunos. (AFONSO, 2000, p.108).

A correlação entre as mudanças sociais e as mudanças nas políticas educacionais revela que as tentativas de superação das crises geradas na educação e nas escolas estão muito longe de circunscrever-se somente ao contexto escolar,

mas resultam da interação dos fatores econômicos, sociais, políticos, profundamente imbricados nas mutações do Estado e do capitalismo em nível nacional e global.

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

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

Ao voltar-se para programas, instituições e projetos com nítido sentido social e de amplo interesse, ao envolver recursos públicos e ao ser executada por muitas pessoas, especializadas ou não, a avaliação tornou-se declaradamente um fenômeno político, por mais que ideologicamente se queira apresentá-la como exclusivamente técnica. A avaliação em nossos dias é cada vez mais assunto que interessa a toda a sociedade, especialmente àquelas comunidades mais preocupadas por seus resultados e efeitos. Mas, atualmente, são os Estados os principais interessados e aplicadores da avaliação, especialmente na perspectiva das reformas, do controle e da regulação. Tão importante é o papel da avaliação do ponto de vista político e tão eficiente é ela para modelar sistemas e garantir determinadas práticas e ideologias que nenhum Estado moderno deixa de praticá-la de modo amplo, consistente e organizado. Isto é, como política pública. (DIAS SOBRINHO, 2004, p.4).

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

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

Analisando a instituição escolar, num período aproximado ao anteriormente apresentado, Franco Cambi (1999, p. 625), afirma que a escola caracterizou-se, de

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

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

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

Em tal perspectiva, os sujeitos e as instituições podem abrir-se a novos pensamentos, podem ressignificar suas ações, criar novas simbolizações, para além dos significados instituídos, dando novo sentido e legitimidade às funções da educação escolarizada, porque a escola tem um papel fundamental nesse processo instituinte pelo “sentido de matriz e matrizante dos modelos de pensar, ou não pensar, e por sua capacidade de instaurar a cognição e a busca da verdade e,

sobretudo, de abrir suas fronteiras instalando um lugar para interrogar-se, questionar-se a si mesma". (GARAY, 1998, p.133).

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

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

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

Desde o início dos anos oitenta, a avaliação educacional vem se constituindo um dos campos mais expressivos das políticas e reformas educativas. Essa renovação do interesse pelo campo da avaliação por parte dos governos neoconservadores e neoliberais, segundo o autor, deve-se a três razões essenciais:

1. a necessidade que os países têm de dispor de uma mão-de-obra qualificada;
2. a necessidade de, num clima de austeridade orçamental, melhorar a qualidade da educação e da formação para uma melhor utilização dos recursos e diminuição das despesas públicas;

3. a nova partilha de responsabilidades entre autoridades centrais e locais na gestão das escolas, face às políticas educacionais, com objetivos de descentralização e de desconcentração¹².

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

Os Estados ampliaram suas ações de controle e fiscalização no intuito de controlar os gastos e resultados das instituições e órgãos públicos, a fim de assegurar mais eficiência e manter o controle daquilo que consideram ser qualidade. Alguns autores¹³ apontam esse fenômeno como a emergência do “Estado Avaliador”, expressão que significa em sentido amplo:

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

¹² Os conceitos de descentralização e desconcentração são discutidos por COSTA et al, que conceituam o primeiro como a redistribuição – entre instâncias governamentais, entre poderes estatais e entre o Estado e a sociedade – de competências, recursos e encargos originários dos organismos centrais; e, o segundo, como a perspectiva ou política que tem por finalidade transferir o espaço de decisão do nível central para as unidades executoras. COSTA, Vera Lúcia, et al. Gestão educacional e descentralização. São Paulo: Cortez/ Fundação do Desenvolvimento Administrativo, 1997, p.21.

- A questão da descentralização coloca-se não como uma ação dissociada do compromisso com a qualidade e a equidade, mas como uma possível estratégia mediadora para o alcance dos objetivos educacionais. A descentralização constitui um movimento de recuperação do poder de decisão, ato político voltado para um fazer pedagógico consciente e compromissado. Diferente da desconcentração, um mero deslocamento do centro de decisão, sem modificações significativas na estrutura do sistema. MOREIRA, Ana M. de Albuquerque. A gestão dos recursos financeiros na escola. In: VEIGA, Ilma Passos (org). Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico. Campinas: Papyrus, 1998, p.164.

¹³ Afonso, Dias Sobrinho, Cappelletti, Bolívar, entre outros educadores, fazem referência ao Estado Avaliador em suas publicações sobre avaliação. Ver AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. *Educação e Sociedade*, dez. 1999, vol.20, nº. 69, p.139-164. ISSN 0101-7330.

Para o autor não há dúvida de que nessa perspectiva os governos tratam à educação escolar como uma *quase-mercadoria*¹⁴ que deve, necessariamente, submeter-se às exigências de mercado para que tenha qualidade. Na sua acepção, a avaliação passa a ser adotada como um pré-requisito para que sejam implementados mecanismos de controle e de responsabilização mais sofisticados ao setor público e, portanto, à educação pública.

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

Assim, aliado a uma filosofia de mercado educacional, o Estado Avaliador impõe à educação e às escolas uma política avaliativa baseada no controle de resultados e de prestação de contas à sociedade, de tal forma que os dados da avaliação venham subsidiar decisões políticas e governamentais necessárias às reformas educativas, porque a avaliação é um processo profundamente político, e pode ser utilizada para legitimar a autoridade que a realiza, no caso o Estado.

As mudanças percebidas nas políticas avaliativas possibilitam argumentar que as especificidades contemporâneas nas práticas avaliativas constituem um dos indicadores da relação escola e sociedade, aliado ao maior interesse dos governos

¹⁴ - Quase mercadoria: derivado de quase-mercado: são mercados porque substituem o monopólio dos fornecedores do Estado por uma diversidade de fornecedores independentes e competitivos. Compreende a combinação da regulação do Estado com os elementos de mercado que têm a finalidade de ampliar o controle sobre as escolas. Para aprofundamento ver AFONSO (2000, p.113-120), capítulo III: Estado, mercado e avaliação: esboço para uma articulação teórica.

- Quase-mercado: a noção de "quase-mercado" que tanto do ponto de vista operativo, quanto conceitual, diferencia-se da alternativa de mercado propriamente dita, pode ser implantada no setor público sob a suposição de induzir melhorias. As medidas cabíveis dentro dessa lógica podem ser diversas, mas, no caso da educação, os mecanismos que têm evidenciado maior potencial de se adequarem a ela são as políticas de avaliação, associadas ou não a estímulos financeiros. Para aprofundamento consultar SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. Educ. Sociedade Campinas, v. 24, n. 84, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>

- Dias Sobrinho trata no artigo "*Quase-mercado, quase-educação, quase-qualidade: tendências e tensões na educação superior*" da nova lógica da privatização e do quase-mercado educacional, reconstruindo os sentidos que essas expressões estão adquirindo no âmbito das reformas gerais e no quadro da "modernização" da educação superior. Essas transformações tocam a essência da educação e modificam os sentidos da "formação e da "qualidade educativa". Requerem um aumento do poder controlador e fiscalizador do Estado e se ligam a uma nova noção de "autonomia", subordinada à ideologia da eficiência e ao cumprimento de objetivos ou metas, e controlada pela "avaliação". Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – Ano 7- número 1(23) - Mar/2002.

pela avaliação, devido a possibilidade que têm de exercer o controle da adequação do nível educacional, pelo atendimento aos interesses de mercado e pela diminuição dos compromissos e responsabilidades do Estado.

1.2 Escola, currículo e avaliação

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

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

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

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

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

Com as teorias da reprodução passou-se a destacar a importância do conflito e da ideologia na educação. A tese está centrada no pressuposto de que a escola, longe de ser uma instituição ideologicamente neutra, distribui posições sociais em função de méritos individuais, contribuindo para um mecanismo de

reprodução das posições sociais de origem dos indivíduos. Por isso, há que se concordar com Bourdieu, quando ele manifesta-se a respeito de tal problemática:

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar, estritamente, dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo que as legitima”.(BOURDIEU, 1998, p. 58).

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

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

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

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

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

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

Isso significa entender cultura¹⁵ como criação e produção humana. Como política cultural, o currículo é uma determinação da ação e da prática social. Envolve a construção de significados e valores culturais, considerando-se o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais.

O campo de teorização e investigação dos Estudos Culturais¹⁶, que tem como conceito unificador a idéia de ‘construção social’, caracterizando o objeto sob análise como um artefato cultural, contribui para compreensão da perspectiva culturalista do currículo porque procura:

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

Na concepção proposta, o autor salienta que há estreitas conexões entre a natureza construída do currículo e a produção de identidades culturais e sociais. Discutindo a teorização crítica sobre currículo desenvolvida por Henry Giroux, – *O currículo como política cultural* – Silva (2004) sintetiza suas idéias, ao afirmar que:

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

¹⁵ - Péres Gómes afirma: Considero cultura como o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado. A cultura, portanto, é o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo. Expressa-se em significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, instituições e objetos, sentimentos (materiais e simbólicos) que circundam a vida individual e coletiva da comunidade. (GÓMES, 2001, p.17).

¹⁶ - Segundo Marisa Vorraber Costa, os Estudos Culturais vêm se caracterizando como um campo instável, amplo e diversificado de análises culturais. Os trabalhos nesse novo campo reconhecem as sociedades capitalistas industriais como lugares de divisões desiguais, no que se refere à etnia, sexo, divisões de gerações e classes dentre tantas outras. A cultura é um dos principais *lócus* em que são estabelecidas tais divisões, mas também em que elas podem ser contestadas. É na cultura que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes. Nesse sentido, os textos culturais são muito importantes, pois eles são um produto social, o local onde o significado é negociado e fixado, em que a diferença e a identidade são produzidas e fixadas, em que a desigualdade é gestada. (COSTA, 2002, p.138).

Como política cultural¹⁷, o currículo significa coisas diversas para pessoas e para correntes de pensamentos diferentes, razão pela qual não se pode considerá-lo um elemento inocente e neutro de transmissão do conhecimento social: o currículo é um espaço de poder que reproduz culturalmente as estruturas sociais, é um aparelho ideológico do Estado capitalista. Enfim, é um território político, resultado de um processo sócio-histórico que, indiscutivelmente, carrega consigo as marcas das relações sociais de poder presentes na sociedade contemporânea.

As teorias críticas enfatizam, portanto, que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido. Já nas teorias pós-críticas consideram-se da mesma forma tais relações, porém o poder torna-se descentrado, encontra-se espalhado por toda rede social, não sendo o Estado seu único centro. Não se trata de minimizar o papel do Estado nas relações de poder, mas de se insurgir contra a idéia de que o Estado seria o órgão central e único do poder.

Michel Foucault¹⁸ (1979) estuda o poder não como uma dominação global e centralizada, mas discute os micro-poderes relacionados com a produção de determinados saberes. O saber é compreendido como prática, como acontecimento, como dispositivo que se articula com a estrutura econômica a partir de práticas políticas disciplinares. Não se considera pertinente a distinção entre ciência e ideologia, porque todo saber tem sua gênese em relações de poder. Saber e poder se implicam mutuamente. O saber, enquanto tal encontra-se dotado estatutariamente, institucionalmente de determinado poder. Portanto, ele funciona na sociedade provido de poder.

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

¹⁷ - Política cultural: a expressão vem sendo utilizada para referir-se às estratégias políticas implicadas nas relações entre o discurso e o poder. Em geral diz respeito a como as identidades e subjetividades são produzidas e como elas circulam nas arenas políticas, aquelas formas sociais nas quais as pessoas se movem. A escola, o currículo e o livro didático são exemplos de arenas da política cultural onde os embates identitários se dão segundo relações assimétricas de poder. (COSTA, 2002, p. 139).

¹⁸ - Michel Foucault argumenta que a questão do Estado adquire grande importância para a análise histórica de como o poder pode ser tomado como explicativo da produção de saberes, a partir das práticas de governo, a gestão governamental, da população como seu objeto, dos dispositivos de seguranças e seus mecanismos básicos. Para aprofundamento consultar FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*, Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda, 1979.

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

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

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

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

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

Interpretando a definição, pode-se dizer que o currículo é, antes de tudo, uma seleção de conteúdos culturais que integram o projeto educativo da escola,

indo além de uma simples seleção de conhecimentos pertencentes aos diversos âmbitos do saber elaborado.

As condições políticas, administrativas e institucionais possibilitam a realização do currículo. A filosofia curricular ou orientação teórica, sustentada por uma série de posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e de valores sociais, levam a uma determinada concepção de currículo, que condiciona a prática, reflete-se nela, ou ainda reflete o caráter de totalidade que a escola deve assumir. A classificação das posturas curriculares¹⁹ no campo de teorização do currículo é feita geralmente de modo similar pelos teóricos, abrangendo desde as mais tradicionais até as mais progressistas.

Normalmente são apresentados quatro tipos de ideologias curriculares:

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

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

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

¹⁹ Em SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre prática. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p.38, o autor apresenta algumas classificações e faz um esboço das quatro orientações básicas: o currículo como soma de exigências acadêmicas; o currículo: base de experiências; o legado tecnológico e eficientista no currículo; o currículo como configurador da prática.

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

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

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

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

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

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

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

O currículo é um âmbito de interação no qual se entrecruzam processos, agentes e âmbitos diversos, que num verdadeiro e complexo social, dão significado prático e real ao mesmo. Somente no marco de todas essas interações podemos chegar a captar seu valor real, daí que é imprescindível um enfoque processual para entender a dinâmica que dá significado e valores específicos a um currículo concreto. (SACRISTÁN; GÓMEZ 1998, p.129).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A cultura social compreende o conjunto de significados e comportamentos hegemônicos no contexto social, que é hoje formado por um contexto internacional de intercâmbio e interdependências. Diferencia-se da cultura crítica porque os significados que se produzem nela não sofreram o contraste público, sistemático, crítico e reflexivo; ao contrário, se difundem e se assimilam seus conteúdos via persuasão ou imposição.

As leis de livre mercado como estrutura reguladora dos intercâmbios na produção, na distribuição e no consumo; sua configuração política como *democracias formais*, como estados de direito constitucionalmente regulados; e a *avassaladora presença dos meios de comunicação* potenciados pelo

desenvolvimento tecnológico da eletrônica vêm provocando, na sociedade contemporânea, profundas transformações na sua forma de viver, de produzir, de consumir e de se relacionar. Isso implica uma redefinição “dos processos de socialização dos cidadãos, e em relação aos quais a educação escolar tem de organizar especificamente sua intervenção.” (GÓMES, 2001, p.83-84).

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

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

Assim, numa perspectiva sociológica, entender a cultura institucional da escola, requer um esforço para compreensão das inter-relações entre a sala de aula, considerada como nível micro-sociológico; a escola enquanto instituição/organização, como nível meso-sociológico; o papel do Estado, representado pelos sistemas educacionais/secretarias, como nível macro sociológico; o fenômeno da globalização e as instâncias internacionais, considerado o nível mega-sociológico, e suas correspondências nas interações particulares que definem a vida da escola.

De modo análogo, é imprescindível compreender a dinâmica entre as características das estruturas organizacionais e as atitudes e interesses, os papéis e

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

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

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

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

Gómez (ibidem) define a função socializadora da escola como um processo de socialização que constitui uma primeira mediação social no desenvolvimento individual e na construção de significados, argumentando que os aspectos da cultura contemporânea se fazem presentes nos intercâmbios cotidianos fora e dentro da escola. Ou seja, o processo de socialização muda e se especializa na medida e no ritmo das sutis e aceleradas transformações sociais, que vão condicionando as novas gerações na sua maneira de pensar, sentir, agir, viver e atuar.

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

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

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

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

A função educativa da escola requer autonomia e independência intelectual e se caracteriza precisamente pela análise crítica dos próprios processos e influxos socializadores, inclusive legitimados democraticamente. A tarefa educativa da escola se propõe, portanto, a utilizar o conhecimento e a experiência mais depurados e ricos da comunidade humana para favorecer o desenvolvimento consciente e autônomo nos indivíduos de modos próprios de pensar, sentir, atuar. Enfim, a potencialização do sujeito. (GÓMES, 2001, p.264).

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

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

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

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

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

O pensamento de Paulo Freire, que tem o conceito antropológico de cultura como um dos eixos centrais à sua epistemologia, aponta quanto é importante a construção de currículos que considerem a cultura como criação e produção humana, concepção esta que amplia a noção de cultura, ao não fazer distinção entre cultura erudita e cultura popular, conceituando cultura como resultado de qualquer trabalho humano.

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

Para a construção de um currículo em tal perspectiva é imprescindível pensar a escola em sua totalidade, avaliar continuamente as práticas escolares, porque permeada a todas as questões que envolvem o currículo, a avaliação educacional não está alheia à concretização dele, pois atua como investigadora da prática curricular, ligada ao tipo de tarefas em que se expressa o currículo, a ação

pedagógica dos professores e as ações da escola na sua totalidade. Por conseguinte,

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

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

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

Considerando a complexidade da escola enquanto organização educativa complexa²⁰, norteadas pelos valores do domínio público e ideais democráticos, é que se entende que a avaliação não pode ser um instrumento de controle ou um mero mecanismo de poder, ou processo permanente de exclusão social. Não podemos ainda considerá-la como se visasse somente a objetivos administrativos e gerencialistas, ou ainda, a objetivos de regulação social e de controle político-burocrático.

Ao contrário, a avaliação educacional, ainda que de diferentes objetos – a avaliação das aprendizagens dos alunos, a avaliação curricular, a avaliação

²⁰ - Almerindo Afonso define a escola pública democrática como “uma organização educativa complexa, não apenas pelos seus aspectos formais, morfológicos ou materiais, mas também (e sobretudo) pela diversidade de funções que cumpre e de desafios que tem pela frente, bem como pela heterogeneidade e pluralidade de experiências e necessidades de que são portadores todos os sujeitos que a habitam, enquanto educadores ou educandos, num tempo e espaço com uma historicidade própria.” (Afonso, 2003, p. 43). Para aprofundamento consultar: Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, Maria Teresa. **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003, p.38-56.

- Licínio Lima afirma que do ponto de vista das regras organizacionais, a escola não é apenas um “*locus de reprodução*”, mas também um *locus de produção*”, constituindo-se neste caso “como uma instância (auto) organizada para a produção de regras (não-formais e informais)” Para aprofundamento ver: LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 63-64.

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

[...] é crucial desconstruir a falsa ‘realidade’ econômica que vem sendo construída por grupos economicamente poderosos em suas tentativas de exportar a culpa pela crise econômica para as escolas e de convencer o público de que as escolas devem ser avaliadas apenas em termos de seus efeitos na produção de ‘capital humano’, Tudo isso é central na política cultural. (APPLE, 2001, p.177).

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

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

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

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

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

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

A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos, e amorosos da liberdade não é naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço por isso mesmo, da libertação e não da domesticação, avaliação em que se estimule o falar **a** como caminho do falar **com**. (FREIRE, 2004, p.115-116).

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

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

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

O diálogo estabelecido com os autores possibilita afirmar que a concepção de avaliação não pode ser compreendida sem a percepção da realidade sócio-econômico-cultural que a sustenta, pois é dela que se explicam as forças econômico-sociais, com interesses específicos de grupo e de classe. Portanto, a avaliação significa coisas diferentes, segundo enfoques e grupos de interesses,

conforme se tenham os resultados dos processos, para que e para quem ela é realizada.

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

CAPÍTULO II

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: CONTEXTOS, CONCEPÇÕES E RELAÇÕES

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

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

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

2.1 Evolução das concepções de avaliação: da avaliação como medida à avaliação como construção social

Guba e Lincoln (1989) expressam a evolução do conceito e das práticas de avaliação em quatro momentos por eles designados de “quatro gerações de avaliação”. Os autores argumentam que, por um lado, os significados atribuídos à avaliação não estavam dissociados dos contextos históricos e sociais, dos propósitos que se pretendiam alcançar ou das crenças filosóficas dos envolvidos com a concepção, desenvolvimento e concretização das avaliações; e por outro, que ao longo dos tempos as concepções de avaliação evoluíram, tornando-se mais complexas e sofisticadas.

Na primeira geração, também denominada de geração da medida ou geração da mensuração, avaliar e medir são sinônimos. A preocupação da avaliação centrava-se na elaboração de instrumentos ou testes para verificação do rendimento escolar, prevalecendo a idéia de que se tais instrumentos estivessem bem construídos, era possível medir com rigor e isenção as aprendizagens escolares. A avaliação nesse período é entendida como uma questão essencialmente técnica. Tal concepção tem sua procedência nos testes destinados a medir a inteligência e as aptidões, os quais se desenvolveram na França por Alfred Binet²¹ e que vieram a dar origem ao chamado coeficiente de inteligência, resultante do quociente entre a idade mental e a idade cronológica das pessoas.

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

Como nas Ciências Sociais não havia ainda um método próprio reconhecido para investigação e tratamento dos dados, pressionava-se o uso do método experimental, no sentido de que os estudos científicos nessa área se consolidassem

²¹ Esse tipo de testes mentais foi largamente utilizado para fins de recrutamento, encaminhamento e orientação de jovens para as forças armadas e acabaram por se tornar cada vez mais populares nos sistemas educativos nos primórdios do século XX.

e tivessem mais credibilidade. Os testes e outros instrumentos destinados a medir aptidões ou aprendizagens humanas permitiam quantificá-las, compará-las ou ordená-las numa escala, uma vez que era possível tratar matematicamente os seus resultados. Defendia-se que seguindo o modelo científico obter-se-ia a credibilidade pretendida para os estudos humanos e sociais.

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

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

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

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

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

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

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

Como consequência de tal percepção, a medida deixa de ser o centro da avaliação, passa a ser apenas um dos seus instrumentos, ou seja, um dos meios a seu serviço. Nessa fase, a avaliação centra-se nos objetivos, com a finalidade de descrever os pontos fortes e fracos do que é avaliado, relativamente a um conjunto de objetivos estabelecidos. Apesar de a função do avaliador ainda ser bastante técnica, ele estava muito mais voltado a descrever padrões e critérios, sendo caracterizado como um narrador.

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

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

A terceira geração, nas décadas de sessenta e oitenta, surgiu em decorrência das limitações percebidas na fase anterior. Por um lado, os objetivos em várias situações não eram estabelecidos a priori, apresentando-se nem sempre claros e visíveis; por outro, os programas não podiam esperar os resultados finais para serem avaliados em função de objetivos propostos. Percebeu-se a necessidade de que as avaliações possibilitassem a formulação de juízos de valor sobre os objetos avaliados. Dessa forma, mantendo as funções técnicas e descritivas das

gerações anteriores, os avaliadores passaram também a desempenhar o papel de *juízes*. Daí que tal geração passa a integrar o julgamento no ato de avaliar. A finalidade da avaliação nesse período é emitir um juízo de valor acerca do mérito (qualidade intrínseca) ou valor (qualidade extrínseca ou contextual) de um objeto relacionado aos objetivos

Scriven e Stake (1967) foram os precursores dessa avaliação. Scriven defendia a importância da ampliação do âmbito avaliatório para além dos objetivos previamente determinados; acreditava que os resultados secundários e não previstos podiam ser mais relevantes que os previstos. O autor apresenta a distinção entre o conceito de *avaliação somativa*, mais associada à prestação de contas, à certificação e à seleção, e o conceito de *avaliação formativa*²², mais associada ao desenvolvimento, à melhoria das aprendizagens e ao acompanhamento dos processos de ensino e de aprendizagem. Stake considerava que a avaliação implicava tarefas de descrição e formulação de juízos de valor. Assim entendida, a avaliação não poderia ser separada de julgamento. Apesar da rejeição desse papel por parte de alguns estudiosos, o julgamento tornou-se fator decisivo do processo avaliativo. Não bastaria medir e descrever, era necessário julgar sobre todas as dimensões do objeto, inclusive sobre os objetivos.

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

²² Os conceitos de avaliação formativa surgem no âmbito dos desenvolvimentos teóricos do behaviorismo, sendo posteriormente integrados nos quadros conceituais de outras perspectivas teóricas como do cognitivismo que, em muitos casos, assumiu e integrou contributos da sociologia, da antropologia e da psicologia social, o que lhe permitiu dar outra profundidade e densidade àqueles conceitos. Na verdade, são múltiplas as diferenças de entendimento entre behavioristas e cognitivistas acerca da avaliação formativa. Os primeiros usam-na mais freqüentemente na análise de resultados, num quadro de definição de objetivos muito específicos (comportamentais) e de tarefas que testam cada um desses objetivos, enquanto os segundos a utilizam mais na análise dos processos de aprendizagem dos alunos num quadro de definição mais abrangente e integrada de objetivos e de tarefas que avaliam um leque mais alargado e integrado de saberes. (FERNANDES, 2005, p. 59)

No entanto, a prática concreta dessa acepção de avaliação nas salas de aula e nas escolas era (e ainda é) quase inexistente. Situava-se mais “ao nível de recomendações decorrentes de elaborações teóricas em que se evidenciavam a complexidade dos processos de ensino e de aprendizagem e a necessidade de encontrar uma avaliação que fosse congruente com essa mesma complexidade.” (DOMINGUES, 2005, p.59).

Percebe-se nas três gerações apresentadas um processo evolutivo nas concepções de avaliação, ao nível dos métodos utilizados, dos objetos considerados e de suas finalidades. De uma concepção inicial muito restrita, reducionista e essencialmente técnica, centrada na medição e descrição, evoluiu-se para uma concepção mais abrangente com a sistemática apreciação do mérito e do valor dos objetos avaliados, que deixaram de ser exclusivamente relativas aos conhecimentos dos alunos (aprendizagem), e passaram a incluir (ou sugerir a inclusão) outros objetos educacionais tais como: currículos, programas, ensino, políticas, professores e projetos.

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

1. As avaliações de programas, de instituições ou de sistemas educacionais tendem a retratar os pontos de vista de quem as encomenda ou as financia que, verdadeiramente, nunca são considerados co-responsáveis, ainda que também tenham relações e responsabilidades diretas com objeto avaliado. Geralmente, as responsabilidades pelos fracassos das políticas e práticas educacionais tendem a ser atribuídas aos professores e aos alunos, desconsiderando-se outros intervenientes do processo educativo.
2. Como os alunos vêm de meios sociais e culturais cada vez mais diversificados depara-se com a dificuldade das avaliações acomodarem a pluralidade de valores e de culturas existentes nas sociedades contemporâneas. De modo análogo, há dificuldades daquelas abordagens de avaliação em diversificar os seus procedimentos e em promoverem uma articulação mais positiva e significativa com o processo de ensino e de

aprendizagem. Tais fatores implicam a necessidade de se enfrentar essa nova realidade no campo da avaliação.

3. As avaliações são pouco ou nada contextualizadas, prevalecendo a dependência da concepção de avaliação como medida, por acreditar-se que seu método apresenta resultados dificilmente questionáveis, se bem utilizados. É uma perspectiva avaliativa cuja orientação volta-se aos processos de quantificação, através da utilização de instrumentos considerados neutros, normalmente testes, que medem rigorosa e objetivamente o que os alunos sabem. Conseqüentemente, não há questionamentos aos avaliadores porque a adesão a tal método científico isenta-os de quaisquer responsabilidades, uma vez que os avaliadores são considerados neutros, ou ainda, dito de outra forma: não contaminam o processo de avaliação nem são contaminados por ele.

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

A constatação de tais limitações nas concepções e práticas de avaliação levaram Guba e Lincoln²³ a proporem uma quarta geração da avaliação, a qual faz uma ruptura epistemológica com as anteriores, por não estabelecer, a priori, quaisquer parâmetros ou enquadramentos. Eles são determinados e definidos através de um processo negociado e interativo com aqueles que de algum modo estão envolvidos na avaliação, motivo pelo qual os autores a denominam *avaliação receptiva (responsive)*. É a geração de referência construtivista devido não somente à metodologia da avaliação, mas também à epistemologia que lhe é subjacente.

²³ Na avaliação de quarta geração, desenvolvida por Guba & Lincoln (1989), os trabalhos de Allal (1986), de Cardinet (1986), de Abrecht (1991), de Bonniol (1989), de Berlak (1992a; 1992b), de Hadji (1992), de De Ketele (1993), de Broadfoot (1994), de Gipps (1994), de Gipps & Stobart (2003), de Perrenoud (1998a, 1998b, 2001, 2004) e de tantos outros teóricos e investigadores têm contribuído para o desenvolvimento de formas de avaliação das aprendizagens que se configuram como alternativas à avaliação predominante que Guba & Lincoln caracterizam nas três primeiras gerações. (FERNANDES, 2005, p.63)

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

1. Os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros intervenientes e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação.
2. A avaliação deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem.
3. A avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada de avaliação, com a função principal de melhorar e de regular as aprendizagens.
4. O *feedback*, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo do ensino-aprendizagem.
5. A avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolverem as suas aprendizagens do que para as julgar ou classificar numa escala.
6. A avaliação é uma construção social em que são tidos em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula.
7. A avaliação deve utilizar métodos predominantemente qualitativos, não se pondo de parte a utilização de métodos quantitativos.
(FERNANDES 2005, p.62-63).

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

Tal acepção de avaliação, segundo Cappelletti²⁴ (2004), caracteriza-se como um processo de construção da realidade numa atribuição de sentidos às situações, sendo influenciada por elementos contextuais diversos e pelos valores dos vários intervenientes do processo avaliativo.

²⁴ Professora Isabel F. Cappelletti atua no programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da PUC/SP. É integrante do Núcleo: Currículo, Estado e Sociedade, e da Linha de Pesquisa Currículo e Avaliação Educacional, desenvolvendo pesquisas na área de Avaliação Educacional.

Outros autores²⁵ abordam a questão da avaliação do ponto de vista de suas implicações sociais mais amplas e das relações entre a educação e a sociedade abrangente, valendo-se, para tanto, do referencial crítico-reprodutivista, da pedagogia dos conteúdos ou da perspectiva que privilegia a instituição e sua cultura como fulcro de análise.

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

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

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

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

Isso tem levado a comunidade científica a alguns avanços nas reflexões epistemológicas, mas ainda carentes de uma prática científica que considere na construção de saberes sobre a avaliação a realidade construída e o imaginário, a duração e o simbólico, os tempos lineares e circulares, o instituído e o instituinte, o

²⁵ Para aprofundamento, consultar os teóricos: Ana Maria Saul (2001), Isabel Franchi Cappelletti (2000, 2001, 2002 e 2005), José Dias Sobrinho (2002, 2003 e 2005), Ludke e Mediano(2002), Marli André (2003), Bernadete Gatti (2005), António Nóvoa (1992, 2006), Gimeno Sacristán (1999, 2000), Charles Hadji (1993, 2001), Pedro Rodrigues (1995, 1999), Jean-Jacques Bonniol e Michael Vial (2001), Almerindo Afonso (2000, 2003) e Miguel Santos Guerra (2003), entre outros.

poder e a potência, a experimentação de problemáticas de sentido e a renúncia às certezas, a aceitação das oposições e da negociação.

Nessa perspectiva, as práticas avaliativas construídas como problemáticas de sentidos significam que é necessário “assumir os problemas problematizando-os, transformar as contradições em paradoxos férteis ou em sínteses interrogativas” (BONNIOL, 2001, 357). Pressupõem também um fazer com, um envolver-se com, um respeito à práxis²⁶ dos outros, às suas capacidades de auto-reflexão, auto-avaliação, auto-organização. Têm ainda como condição uma atitude includente, tolerante, solidária, enfim, uma atitude ética “que não apenas aceita, mas também valoriza a pluralidade e a diversidade, porque plural e diversa é a condição humana”. (CASALI, 2000, p.11), e porque os valores éticos são consubstanciais a todo conhecimento acerca da avaliação.

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

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

2.2 Espaços epistemológicos da avaliação: natureza e evolução da investigação avaliativa

Discutidas as concepções de avaliação e as relações com os contextos históricos, evidencia-se a complexidade que é explicitar o conceito de avaliação. Dependendo dos fins e propósitos que se propõem as políticas educacionais, diferentes significados e formulações surgem no contexto educacional.

Nesse sentido, a identificação do lugar epistemológico em que a avaliação se insere é fundamental, pois toda avaliação deve dizer, explicitar de que ponto de

²⁶ A práxis é um conceito central para a educação. É uma atividade relativa à liberdade e às escolhas conscientes, feitas pela interação dialógica e pelas mediações que estabelecemos com o outro, a sociedade e o mundo. Segundo Paulo Freire a práxis implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

vista é construída/reconstruída, a que interesses corresponde, pois, como afirma Almerindo Afonso (2000), a avaliação pode ser instrumento de desenvolvimento e emancipação, ou de regulação e controle, e exclusão social.

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

Pedro Rodrigues (1995), quando discute a questão epistemológica da avaliação, afirma que três grandes posturas contribuem para clarificar essa problemática: a postura objetivista, que concebe a avaliação como técnica; a postura subjetivista, que concebe a avaliação como prática; e a posição dialética ou interacionista, naturalista²⁷, que numa postura crítica considera a avaliação como *práxis*.

A epistemologia objetivista, também denominada paradigma positivista, mecanicista ou técnico da avaliação, supõe que a realidade social é idêntica à realidade física/natural, é “estável constituída por fenômenos que se repetem e que são independentes da vontade dos sujeitos e das suas opiniões e representações”. (RODRIGUES, 1995, p.96).

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

²⁷ - A concepção naturalista de avaliação é uma expressão genérica utilizada para descrever muitos dos enfoques alternativos de avaliação que adquiriram relevo nos anos setenta e oitenta como reação contra as formas mais tradicionais de avaliação que se mostravam insuficientes para a compreensão da complexidade das reformas curriculares. Entre esses enfoques alternativos se incluem a avaliação holística (MacDonald), a avaliação iluminadora (Parlett y Hamilton) a avaliação democrática (MacDonald), a avaliação responsiva (Stake), a avaliação como crítica literária (Kelly), entre outras. - Segundo Simons (1999, p.39): “Em comparación com los modelos clásicos, suelen ser más amplios (sin centrar-se necesariamente em datos numéricos), más naturalistas (más fundados em la actividad del programa que en sus pretensiones) y más adaptables (no limitados por diseños experimentales o previos). Es probable, por su parte, que sean, sensibles a los distintos valores de los participantes em el programa, que adopten métodos empíricos que incluyan trabajos etnográficos de campo, que elaboram materiales retroinformativos enmarcados em el lenguaje natural de los destinatários y que translaen el ámbito del juicio formal del evaluador a los participantes.” Para aprofundamento consultar a obra de Helen Simons: **Evaluación democrática de instituciones escolares**. Ed. Morata. Madri: 1999, p.38-45.

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

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

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

Informações científicas precisas, claras, incontestáveis são os pilares desse enfoque avaliativo, com parâmetros prévia e objetivamente estabelecidos e levando em conta a relação custo-benefício. Tais parâmetros, normas e critérios, supostamente objetivos, ideais e abstratos, normalmente se utilizam de procedimentos de quantificação de produtos, dada a necessidade de comparabilidade, medição e *rankings*, e estão voltados ao controle da qualidade dos serviços e produtos educacionais, à semelhança do que ocorre no mundo econômico. O controle, nessa perspectiva, se efetiva assentado na crença de que a avaliação é neutra e objetiva, dado seu suposto caráter técnico.

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

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

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

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

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

A relação entre subjetividade e objetividade é explicada pelo conceito de intencionalidade que caracteriza a abertura do sujeito em direção ao objeto para apreendê-lo e dar-lhe significado. Ele tem que assumir uma posição interna de participação na investigação ou situação, recorrendo à introspecção e a *redução fenomenológica* para compreendê-la. Privilegia-se nessa postura, a etnometodologia.²⁸

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

A avaliação nessa linha epistemológica, segundo o autor, assume uma função de auto-regulação e autocontrole. Como o conflito e a negociação são

²⁸ As etnometodologias, segundo Casali (2006, p.1), “têm provocado uma fecunda desinstalação das ciências e das práticas pedagógicas. Produzem questionamentos que abalam, de um lado, a pretensão cientificista de impor um único padrão de racionalidade na compreensão do real, e de outro lado, ainda mais, a pretensão pedagógica de impor modelos padronizados de práticas de ensino-aprendizagem. O autor propõe no artigo “**Saberes escolares: o singular, o particular, o universal**” uma análise dessa tensão entre duas dimensões dos saberes escolares: a epistemológica e a ética. Para aprofundamento, consultar: <http://paje.fe.usp.br/~etnomat/anais/AlipioCasali.html> - acesso em 26/10/2006.

concebidos em termos individuais, não levando em conta o contexto político e social, a questão da organização social, na qual os sujeitos se inserem, não é considerada. Pressupondo o consenso, desloca a atenção dos conflitos e das contradições presentes nas práticas institucionais, e ainda, não desafia nem questiona as condições e as relações de poder existentes. Assume uma posição de controle tão manipuladora e conservadora quanto a abordagem objetivista da avaliação.

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

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

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

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

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

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

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

Avaliação implica complexidade. Romper com as teorias positivistas ainda arraigadas na grande maioria das práticas avaliativas de diferentes objetos de investigação (institucional, curricular, aprendizagem, sistemas, entre outras) supõe romper com a dicotomia artificial entre teoria e prática, e reconhecer que a teoria é sujeita à prova da realidade, da qual resulta como modelo explicativo dos fenômenos e das suas relações.

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

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

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

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

Ainda que cada espaço epistemológico tenha uma identidade no plano paradigmático, com definidas posições ontológicas, axiológicas, éticas e políticas, elas têm uma relação de interdependência, são constitutivas umas das outras. Dessa forma, os modelos e práticas de avaliação terão que ser operacionalizados sempre em relação à situação e aos contextos concretos, específicos, nos quais ela irá se desenvolver, bem como em relação aos valores que eles impõem, promovem e realizam.

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

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

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

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

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

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

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

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

A nova perspectiva explicitada pelo autor tem como sustentação um princípio unificador do saber, do conhecimento, em torno do ser humano, valorizando o seu cotidiano, o seu vivido, o pessoal, a singularidade, o entorno, o acaso, e outras categorias como decisão, projeto, ruído, ambigüidade, finitude, escolha, síntese, vínculo e totalidade. As categorias apontadas indicam uma tendência, uma

perspectiva da educação, e os defensores dos paradigmas holonômicos buscam na unidade dos contrários e na cultura contemporânea um sinal dos tempos, uma direção do futuro, denominada de *pedagogia da unidade*.²⁹ (GADOTTI, 2001, p.6).

Edgar Morin (2002) explica que a noção de complexidade dificilmente pode ser conceitualizada, por um lado, porque está emergindo e, por outro, porque não pode deixar de ser complexa. O autor propõe alguns princípios de inteligibilidade³⁰ para a formulação de uma hipótese de um paradigma de complexidade. Ele argumenta que:

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

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

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

A complexidade se refere ao sentido de que a vida, em suas manifestações, se constitui de dimensões interconectas, definidas mutuamente nas relações

²⁹ Moacir Gadotti afirma que, na verdade, essas categorias não são novas na teoria da educação, mas hoje são lidas e analisadas com mais simpatia do que no passado. Sob diversas formas e com diferentes significados, elas são encontradas em muitos trabalhos de intelectuais, filósofos e educadores, de ontem e de hoje: o "sentido do outro", a "curiosidade" (Paulo Freire), a "tolerância" (Karl Jaspers), a "estrutura de acolhida" (Paul Ricoeur), o "diálogo" (Martin Buber), a "autogestão" (Celestin Freinet, Michel Lobrot), a "desordem" (Edgar Morin), a "ação comunicativa", o "mundo vivido" (Jürgen Habermas), a "radicalidade" (Agnes Heller), a "empatia" (Carl Rogers), a "questão de gênero" (Moema Viezzer, Nelly Stromquist), o "cuidado" (Leonardo Boff), a "esperança" (Ernest Bloch), a "alegria" (Georges Snyders), a unidade do homem contra as "unidimensionalizações" (Herbert Marcuse), etc. Evidentemente, nem todos esses autores aceitariam enquadrar-se nos paradigmas holonômicos. Todas as classificações e tipologias, no campo das idéias, são necessariamente reducionistas. Não se pode negar as divergências existentes entre eles. (GADOTTI, 2001, p.6).

³⁰ O paradigma da complexidade não "produz" nem "determina" a inteligibilidade. Pode somente incitar a estratégia/inteligência do sujeito pesquisador a considerar a complexibilidade da questão estudada. Incita a distinguir e fazer comunicar em vez de se isolar e de se separar, a reconhecer os traços singulares, originais, históricos do fenômeno em vez de ligá-los pura e simplesmente a determinações ou leis gerais, a conceber a unidade/multiplicidade de toda entidade em vez de a heterogeneizar em indistinta totalidade. Incita a dar conta dos caracteres multidimensionais de toda realidade estudada (MORIN, 2002, p.334). Para aprofundamento, consultar as obras Edgar Morin: "Ciência com consciência", Bertrand Brasil, 2002, p.331-334. "O paradigma perdido: a natureza humana". 6.ed. Lisboa: Europa-América, 1999.

estabelecidas, envolvendo ordem e desordem, erro e acerto, compromisso e intransigência, risco e clareza, numa auto-produção e reorganização permanente.

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

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

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

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

2.3 Avaliação da escola e avaliação na escola: uma questão de coerência

Sabe-se que hoje as escolas constituem a unidade elementar dos sistemas educativos. No entanto, normalmente não há uma avaliação interna sistemática dos processos de trabalho que nela ocorrem e da qualidade educativa, porque elas funcionam independentemente de seu êxito. A cada dia, a cada ano letivo repetem-

se as mesmas rotinas, as mesmas tarefas, sem que se saiba muito bem por que e para que. É nessa direção que vai a argumentação do professor António Nóvoa:

A primeira característica chocante no funcionamento actual das escolas é o seu carácter cego. As outras instituições interrogam-se periodicamente sobre elas próprias, refletindo coletivamente em instâncias qualificadas sobre o seu funcionamento. Esta prática é desconhecida nos estabelecimentos de ensino. E estamos de tal modo habituados a este funcionamento 'as cegas' que já nem sequer damos por ele. (NÓVOA, 1992, p.36).

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

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

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

Essa postura geralmente associa-se ao cuidado com a igualdade e equidade, assim como à origem social dos alunos, mas não leva em conta o funcionamento real da escola, ou seja, a natureza dos saberes ensinados e a relação dos alunos com esses saberes: o processo ensino-aprendizagem.

Charles Hadji (2004) afirma que as práticas de avaliação na escola devem ter uma significância, uma coerência prática/essência, ou seja, uma legitimidade

epistemológica, social, institucional e técnica. Em outras palavras, uma explicitação clara das expectativas referentes ao objeto avaliado: a instituição, o currículo, a aprendizagem dos alunos, o projeto, por exemplo, porque as práticas de avaliação não devem alterar a natureza do ato de avaliação. Os níveis de coerência propostos para a atividade de avaliação foram sintetizados pelo teórico francês³¹, na forma apresentada a seguir.

OS QUATRO NÍVEIS DE COERÊNCIA NECESSÁRIOS PARA ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

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

QUADRO 1: Níveis de coerência necessários a atividade de avaliação.

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

Na proposição do autor fica evidenciado que as práticas de avaliação, além de uma legitimidade epistemológica, têm que apresentar uma legitimidade social, isto é, uma coerência externa, não entrando em contradição com as finalidades de contexto social, mas também uma coerência interna, ou seja, uma legitimidade

³¹ O autor apresentou os quatro níveis de coerência necessários para atividade de avaliação em conferência realizada no 3º Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação, realizado em Curitiba, no período de 15 a 17 de julho de 2004, promovido pela Futuro Congressos e Eventos, sobre a temática: A avaliação institucional (centralizada) e a avaliação pedagógica (local) são antinômicas? Palestra disponibilizada no site: www.futuroeventos.com.br. Acesso em 25 de agosto de 2004.

institucional. Isso porque no seio de uma mesma instituição as formas adotadas pela avaliação devem ser compatíveis entre si, uma vez que o que se deseja com um processo avaliativo é gerar subsídios para mudanças e melhorias.

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

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

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

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

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

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

A modalidade de avaliação institucional chamada de avaliação externa é uma abordagem que direciona a ação ordenada de normas e prerrogativas da União. Isto é, o Estado se transforma num avaliador externo, com o papel de monitorar, credenciar e oferecer indicadores de desempenho para os sistemas de ensino dos países.

No Brasil, vários mecanismos de avaliação na educação são promovidos pelo Ministério da Educação – MEC e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, caracterizando-se como projetos de avaliação padronizados o sistema nacional de ensino brasileiro, tais como o SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio e o SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

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

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

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

No caso específico da realidade educacional brasileira, na avaliação das escolas convivem sistemas estaduais de avaliação da educação, próprios, e o sistema nacional. Nos últimos anos a emissão de juízos de valor sobre a qualidade dos serviços prestados pelas escolas têm sido os resultados do SAEB³², obtidos dos testes aplicados aos alunos da quarta e oitava séries do Ensino Fundamental, e da terceira série do Ensino Médio, através de estudos internacionais como o Programme for International Student Assessment – PISA, ou ainda de iniciativas pontuais das Secretarias de Estado da Educação, nas unidades da federação.

Telma Mildner³³ fala que o SAEB é um monumental e eficiente sistema de coleta de dados de informações sobre o sistema educacional brasileiro, no qual são considerados os desempenhos em relação à aprendizagem. Nas suas palavras, “um ‘incrivelmente’ bem-estruturado *survey*³⁴ sobre ‘o que se faz’ e ‘o que resulta do ensino básico no Brasil’, mas não constitui um sistema de avaliação”. (MILDNER, 2003, p. 123).

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

³² A antiga avaliação sistêmica amostral do SAEB, exame bienal de proficiência em Matemática e Português passou a denominar-se ANEB, mas mantém operacionalização e objetivos idênticos, garantindo a continuidade da série histórica dos dados de proficiência dos alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio das redes públicas e privadas brasileiras. Esta série teve início em 1995. A ANEB avalia o desempenho dos alunos nas disciplinas Língua Portuguesa (leitura) e Matemática. Produz resultados médios de desempenho, conforme os estratos amostrais para o Brasil, as regiões, os Estados e as redes de ensino estaduais, municipais e privadas. A ANRESC (Prova Brasil) levantou informações sobre o desempenho, em leitura e matemática, de cada uma das escolas urbanas de 4ª e 8ª séries da rede pública brasileira. Para aprofundamento consultar o documento: Aprova Brasil, o direito de Aprender, produzido em parceria entre o UNICEF e o Ministério da Educação. Disponível em www.unicef.org/brazil/finalaprovabrz.pdf. Dados obtidos em www.inep.gov.br, acesso em 28/03/2006 e revista Nova Escola jan-fev/2007 www.novaescola.org.br, acesso em 4/03/07.

³³ A autora participou do debate realizado em maio de 2002 na UNICAMP, no qual foram discutidos conceitos e métodos para a avaliação de escolas e universidades. Para aprofundamento, consultar o livro: Avaliação de escolas e universidades. Luis Carlos de Freitas (org). Campinas, Komedi, 2003.

³⁴ Survey, segundo Figari (1995, p.38), são: “inquéritos de tipo sondagem, os quais procuram medir os desempenhos comparados de estabelecimentos do mesmo tipo, à custa de indicadores selecionados por peritos ou investigadores: não que tais inquéritos não sejam pertinentes nem indiferentes aos nossos desígnios, mas porque eles não afectam directamente os processos internos dos dispositivos.” Para aprofundamento consultar: FIGARI, G. A auditoria: acto prévio à avaliação de um dispositivo de formação? In: ESTRELA, A.; RODRIQUES, P. Para uma fundamentação da avaliação em educação. Lisboa, Colibri, 1995.

Pesquisa realizada na PUC/SP sobre as Políticas Públicas de Avaliação no Brasil (2005)³⁵ aponta também que os profissionais da educação questionam a concepção de avaliação dos testes utilizados que se baseiam somente no desempenho da aprendizagem dos alunos, pois os resultados dificilmente chegam às mãos dos professores e, sendo assim, pouco contribuem para que mudanças significativas sejam implementadas na escola.

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

Essa modalidade de avaliação institucional, denominada avaliação externa, de responsabilidade dos organismos oficiais, apesar de provocar um impacto considerável no sistema educacional brasileiro, mobilizando as instituições de educação básica para repensarem seus cursos, reverem suas práticas pedagógicas e buscar formas para aprimorar a qualidade do processo ensino/aprendizagem, tem aspectos limitantes enquanto processo avaliativo.

Os exames aplicados em períodos determinados, pontuais e de forma generalizada não são suficientes para a análise e compreensão mais ampla e articulada de todo processo educacional, do trabalho cotidiano nas escolas. Ele tem um potencial diagnosticador bastante limitado devido à tendência de homogeneização dos currículos, ao centrar-se nas diretrizes curriculares comuns; à desconsideração do contexto local, das especificidades institucionais e das condições peculiares do trabalho dos docentes em cada escola; à desconsideração da multiplicidade de fatores determinantes que influenciam o desempenho dos alunos; à valorização da aprendizagem superficial em prejuízo da aprendizagem profunda.

Além disso, há que se considerar os efeitos políticos e pedagógicos distorsivos de sua utilização, quando apenas compara resultados de escolas somente mediante o desempenho dos alunos, e não seus processos de desenvolvimento e formação.

A avaliação interna da escola ou auto-avaliação institucional, por outro lado, é uma outra forma de verificação da produtividade educativa, por estar centrada na

³⁵ A pesquisa está relatada no livro: **Análise Crítica das Políticas Públicas de Avaliação**. Isabel Franchi Cappelletti (org.) São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2005.

escola, respeitar sua institucionalidade e, principalmente, por levar em conta a interação e gestão de componentes internos e externos.

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

É no diálogo entre perspectivas internas e externas que as instituições se desenvolvem e melhoram. Também a avaliação da escola ganha em conjugar os olhares internos e os externos: a auto-avaliação fomenta a utilidade da avaliação – é na escola que está quem melhor conhece a realidade, quem realiza as melhorias no dia-a-dia e assegura a continuidade; já a avaliação externa, por sua vez, sustenta a validade da avaliação – o olhar dos outros, a credibilidade e o (re)conhecimento que podem servir ao reforço da segurança os atores educativos. O modo mais coerente e eficaz de fazer avaliação institucional está na relação sinérgica entre auto-avaliação e a avaliação externa. Entendida esta como suporte e interpelação à auto-avaliação. (CNE, 2006, p.54).

Levar em conta o contexto institucional é fundamental para a avaliação, ou seja, é imprescindível considerar todos os aspectos da vida da escola, no que diz respeito às estruturas, aos órgãos de administração e gestão, aos meios e recursos, às finalidades educativas, ao currículo, às formas de participação de todos os sujeitos educativos e suas práticas, às políticas, às expectativas e necessidades, aos valores e representações, às dimensões materiais e simbólicas, às relações inter-pessoais, sem deixar de lado às interações com o Estado, com a Sociedade, com o meio local e global.

É em tal perspectiva que se pode inserir a avaliação interna das instituições escolares da Educação Básica.

CAPÍTULO III

AUTO-AVALIAÇÃO DE ESCOLAS: A RELEVÂNCIA DE UM PROCESSO

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

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

sociedade atual, à formação humana, ainda que esta se exprima de modos variados e contraditórios.

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

3.1 Uma abordagem meso-analítico sobre a escola

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

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

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

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

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

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

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

As escolas em geral, e cada escola em particular, são instituições especiais com uma missão específica. As instituições escolares são sempre muito mais complexas que os instrumentos de que se dispõe para sua avaliação. Mas é sempre possível buscar um caminho para avaliar e ir promovendo a melhoria do processo

avaliativo. Há muita informação a trabalhar na escola e pela escola. Cada instituição tem traços distintos, tem a sua identidade.

Avaliar as escolas com rigor implica conhecer a especial natureza e configuração que elas têm, enquanto instituições enraizadas numa determinada sociedade: a sua heteronímia, as suas componentes nomotéticas, os seus fins ambíguos, a sua débil articulação, a sua problemática tecnológica [...]. Por outro lado é imprescindível ter em conta o caráter único, irreptível, dinâmico, cheio de valores de cada escola. (GUERRA, 2002, p.11).

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

Entretanto, há que se considerar que na Educação Básica a auto-avaliação institucional é uma discussão recente, uma prática ainda a ser construída nos espaços escolares. É uma modalidade de avaliação que carece de maior aprofundamento teórico e metodológico, particularmente no contexto brasileiro³⁶.

Na maioria das escolas as avaliações realizadas ou perspectivadas até agora como internas tiveram, em geral, sua origem a partir de solicitações de organismos oficiais, seja em nível nacional ou regional, caracterizando-se mais como uma imposição externa das instâncias superiores, ainda que estas a denominem de auto-avaliação da escola. São modelos muitas vezes prontos e decretados, a serem utilizados por todas as escolas integrantes do sistema educacional de maneira massificada³⁷ que pouco tem contribuído para a melhoria das práticas educativas.

³⁶ As produções e publicações na área de avaliação institucional na literatura brasileira estão mais voltadas para as instituições de ensino superior. Vários educadores fazem estudos neste campo da avaliação, dentre os quais: José Dias Sobrinho (1998, 2000, 2002), Luis Carlos Freitas(2002,2003), Newton Balzan(2000), Dilvo Ristoff(2000), entre outros. A obra de Menga Lüdke e Zélia Mediano: Avaliação na escola de 1º Grau: uma análise sociológica. 7.ed.Campinas: Papirus, 2002; e a dissertação de Mestrado de Leila Rentroia Iannone: Avaliação Institucional: relato de uma experiência, defendida em 1997, na PUC/SP, podem ser consideradas obras de referência na literatura brasileira sobre o estudo da avaliação da escola.

³⁷ O Programa de Avaliação Institucional da Educação Básica da Rede Pública Estadual do Paraná, cuja implantação foi prevista para o período de 2004-2006, prevê como uma das dimensões a análise da gestão interna das escolas, dos Núcleos Regionais e da própria Secretaria de Estado da Educação-SEED. Embora se perceba a tentativa de desencadear um processo de avaliação institucional numa postura formativa e de construção coletiva, no Caderno Temático de Avaliação Institucional de (OLIVEIRA, et al, 2004) publicado pela SEED, que apresenta o Programa, o desenvolvimento do processo de auto-avaliação nas escolas foi obrigatório, com a utilização de um questionário único para todas as escolas da rede estadual.

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

A problematização em torno da questão enfocada pelo autor, das exigências e finalidades da avaliação das escolas tem evidenciado a necessidade de discutir, por um lado, a importância da avaliação institucional como processo que permeia o trabalho educativo e o aprimoramento do processo de gestão escolar; por outro, a possibilidade de institucionalização de práticas avaliativas assentadas numa dinâmica planejada de intervenção e mudança, e de desenvolvimento institucional, levando-se em conta a singularidade de cada escola e não somente o atendimento de recomendações pontuais ou a obrigação de resultados pré-estabelecidos e estandardizados pelos organismos oficiais.

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

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

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

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

3.2 O processo de auto-avaliação da escola construído coletivamente

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

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

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

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

Com as características apresentadas entende-se que a avaliação institucional interna configura-se como um processo de busca da realidade escolar, com suas tendências, seus saberes, seus conflitos e dilemas. Deve dar suporte às decisões e mudanças na prática educativa.

É dinâmica, por isso tem que ganhar lugar como processo que perpassa a ação escolar e o desenvolvimento curricular, explicitando assim os propósitos da escola. Projeto vivido – não apenas registrado e com fins burocráticos. Deve explicitar o conjunto de valores e compromissos estabelecidos pelos sujeitos do espaço escolar. Implica uma decisão da escola de tomar para si a capacidade de intervir nos processos educativos e na produção de conhecimento para a melhoria contínua da instituição.

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

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

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

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

Por parte do autor, parece haver a percepção clara de que por trás do discurso da qualidade educativa, da comparação entre escolas, da publicitação de *rankings*, está a concepção de avaliação assentada na racionalidade burocrática, regida por procedimentos formais, de carácter universal e impessoal, e que a

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

Daí a necessidade, num processo de auto-avaliação das instituições escolares, da superação de posturas relacionadas com a “gestão das impressões”³⁸, da excelência, da classificação, da boa imagem, dos interesses organizacionais ou pessoais, mas que se volte de fato à análise dos sucessos e das dificuldades da escola, constituindo-se num componente essencial de desenvolvimento e melhoria das práticas educativas. Ou seja, “a avaliação não pode constituir uma moda, um adorno, ‘a cereja em cima do bolo’, mas antes uma prática para melhorar as práticas, um instrumento para melhorar o ensino e a aprendizagem.” (CNE, 2005, p.46).

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

Segundo o professor José Dias Sobrinho (2002), o campo da avaliação institucional é bastante complexo, polissêmico e plurirreferencial³⁹. Para seu entendimento, os processos de auto-avaliação exigem análises sócio-históricas na perspectiva de construção de seus sentidos e significados sociais. Isso significa que a discussão da avaliação envolve o campo da ética e dos valores socialmente construídos durante séculos

Compreender a complexidade da dimensão institucional é fundamental, uma vez que o objeto ou campo da avaliação institucional abrange as diversas

³⁸ Gestão das impressões é um termo que se utiliza neste trabalho baseado no pensamento de Pedro Demo (1995) que significa que a auto-avaliação da escola não pode se enganar com as aparências, apenas com os resultados quantitativos, com bases materiais, mas sim deve ir ao âmago da questão, na intimidade do processo participativo, que é lídima qualidade.

³⁹ Sobre essa temática ver SOBRINHO, José Dias. **Campo e Caminhos da Avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil**. In: FREITAS, Luiz Carlos de (org). Avaliação: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

dimensões administrativas, pedagógicas, curriculares, relacionais, tudo o mais integradamente possível, possibilitando a interferência sobre essas realidades, no seu todo e/ou em partes.

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

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

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

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

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

Assim, a avaliação institucional na escola, por um lado constituir-se-á num processo de análise para compreender os processos existentes em seu interior: a sua vida e funcionamento, os seus avanços e recuos, os seus acertos e sucessos; por outro, num processo permanente de elaborações, reelaborações, inferências e

recomendações, que possibilitem apontar caminhos a seguir, através de alternativas viáveis de serem aplicadas, para se aperfeiçoar cada vez mais.

Além de ser essencial para o aperfeiçoamento da gestão educativa, a institucionalização da avaliação na escola é, acima de tudo, um processo que, se instalado em seu interior, mobiliza esforços para a implantação de uma linguagem própria, uma cultura de avaliação alicerçada num trabalho coletivo, desencadeando uma ação permanente, integrada e consistente, possibilitadora da construção contínua de conhecimentos, do desenvolvimento de aprendizagens, da democratização de experiências e da realização de mudanças significativas ao contexto escolar.

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

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

3.3 O movimento teórico/prático da avaliação na busca de sentidos e significados para a escola

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

Segundo Rodrigues⁴⁰, esse movimento teoria/realidade em busca dos sentidos e atendimento das necessidades constitui o processo de avaliação, o qual

⁴⁰ Sobre referente e referido consultar: RODRIGUES, Pedro. A avaliação Curricular, capítulo I do livro: **Avaliação em Educação: novas perspectivas**, de Albano Estrela e Antonio Editora, 1999, p. 25.

engloba um conjunto de práticas destinadas a construir o referente por um lado, a construir o referido por outro, e ainda, a confrontar o referente e o referido. O referido é o objeto de investigação, os dados concretos das instituições em análise, e o referente é o desejado do ponto de vista teórico.

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

A referencialização⁴¹ é o elemento central da avaliação, correspondente à explicitação ou construção do referente, ou à construção e operacionalização de um sistema de referência.

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

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

Na mesma perspectiva, Alaiz, Góis e Gonçalves, ao tratarem da construção do referencial da auto-avaliação das escolas, afirmam:

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

⁴¹ Para aprofundamento ver a obra de Gérard Figari: Avaliar: Que referencial? Porto: Porto Editora, 1996.

escola e de educação, podendo originar um espaço público de diálogo e reflexão que conduza a consensos. Estes podem vir a traduzir-se num reforço da motivação para o complexo processo de auto-avaliação. (ALAIZ, GÓIS E GONÇALVEZ, 2003, p. 64).

Os autores propõem que a construção do referencial seja feita pela própria escola, ainda que se valha dos referenciais indicados por vários autores⁴², em experiências avaliativas de diferentes escolas e sistemas educativos.

Com o intuito de tornar mais operacional o processo de referencialização, MacBeath⁴³, estudioso inglês, propõe que o referente seja composto por apenas quatro áreas: ensino, aprendizagem, liderança e cultura/*ethos* da escola.

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

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

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

⁴² - Para aprofundamento da auto-avaliação em escolas portuguesas, espanholas e inglesas, consultar as obras de: ALAIZ, GÓIS E GONÇALVEZ. - **Auto-Avaliação de Escolas: pensar e praticar**, Edições Asa, Porto, 2003.p.46-62, e, de SIMONS, Helen. **Evaluación democrática de instituciones escolares**. Madri: Morata, 1999.

- Na obra de Abel Paiva da Rocha: **Avaliação de Escolas**, Edições ASA, 1999, o autor apresenta, no capítulo 3, as características das auto-avaliações de escolas realizadas em estabelecimentos de ensino da Austrália, Canadá, Japão, Suécia, Reino Unido, Dinamarca, França e Países Baixos. No Capítulo IV está registrada a produção legislativa educacional portuguesa desde 1973, referente à avaliação de escolas.

⁴³ - MacBeath, J. publicou na obra **School Self-evaluation**. London, 2002, uma proposta de quatro áreas para a construção do referente – ensino, aprendizagem liderança e cultura da escola, simplificando as 11 áreas propostas em 1999 pelas escolas inglesas para produção do referencial das escolas de qualidade, que eram: clima da escola, relações, clima de sala de aula, condições propícias à aprendizagem, condições propícias ao ensino, recursos, organização e comunicação, equidade, reconhecimento do sucesso/aproveitamento, ligações escola-família, tempo e recursos.

- O contexto externo: características sócio-econômico-culturais do meio, expectativas das famílias e da comunidade e pressão para a qualidade.
- O contexto interno: história da instituição, recursos, estrutura curricular, professores, alunos.
- Organização e gestão: política educativa da escola, órgãos de administração e gestão, forma de liderança, estruturas de orientação educativa, orientação escolar e vocacional, estratégias de publicitação da escola e de admissão de alunos, desenvolvimento profissional, envolvimento dos pais, parcerias e apoios, práticas de monitorização e auto-avaliação, comunicação.
- Ensino e aprendizagem: gestão curricular, estratégias de sala de aula, relação pedagógica, mobilização pedagógica dos recursos, práticas de avaliação das aprendizagens, participação e responsabilidade dos alunos no seu processo de aprendizagem; coerência entre as aprendizagens realizadas na escola e fora dela.
- Cultura de escola: identidade, ênfase no ensino e na aprendizagem, participação nos processos de tomada de decisão, motivação dos professores, expectativas acerca dos alunos, trabalho em equipe, aprendizagem e desenvolvimento profissional, reconhecimento, rigor e exigência, disciplina e segurança, apazibilidade do espaço escolar, relação com a comunidade, relacionamento entre os atores educativos.
- Resultados educacionais: qualidade do sucesso (classificações internas, provas estandardizadas, outros resultados não académicos), cumprimento da escolaridade.

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

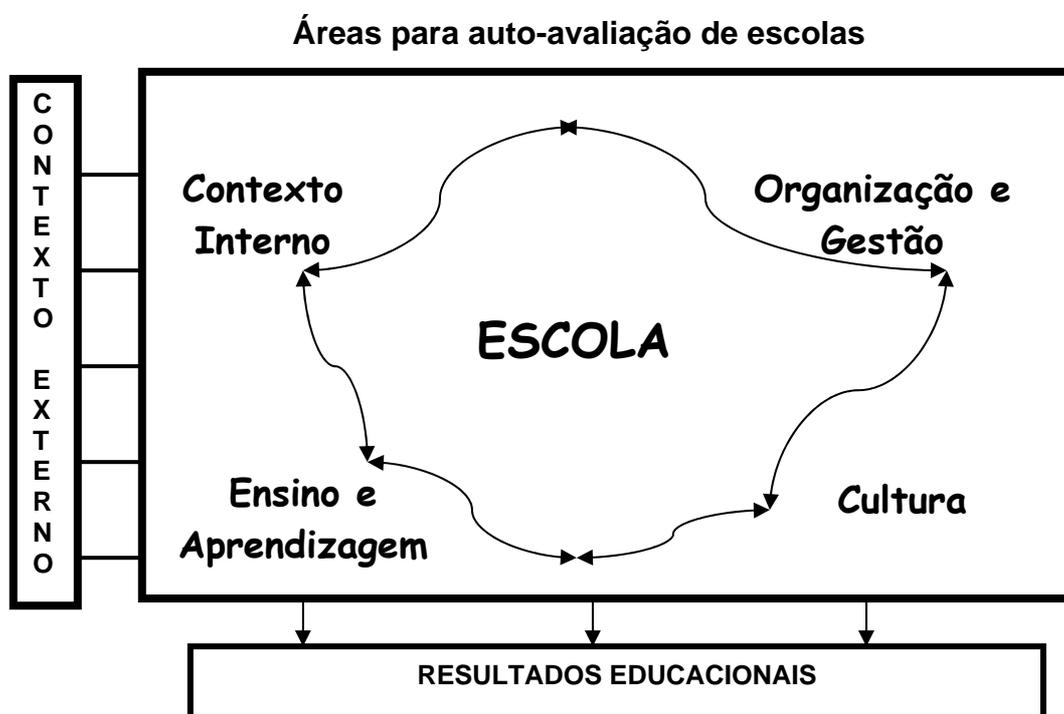
Já as dimensões da área de organização e gestão dizem respeito ao processo avaliativo referente à política da escola, sua execução e avaliação. A avaliação do trabalho realizado na sala de aula, das interações professor-aluno, das

práticas pedagógicas são aspectos que integram a dimensão ensino e aprendizagem.

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

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

O quadro abaixo sintetiza a proposta dos autores:



QUADRO 2: Áreas para auto-avaliação das escolas

Fonte: Adaptado de ALAIZ, GÓIS E GONÇALVEZ. - Auto-Avaliação de Escolas: pensar e praticar, Edições Asa, Porto, 2003.p.67.

3.4 Auto-avaliação: as inter-relações da escola com diferentes contextos

A escola pública é uma instituição que dificilmente se compreende sem considerar os aspectos sociais, políticos, econômicos e legais que a condicionam. A legislação educacional define normas e regras que estabelecem o seu funcionamento, independentemente do que a comunidade escolar pense ou deseje. A compreensão da vida das escolas exige que a avaliação seja realizada sob perspectivas adequadas a cada contexto e a cada realidade.

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

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

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

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

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96, quando faz referência à Organização da Educação Nacional, no artigo 9º. incisos V, VI e VIII, ressalta o princípio da avaliação como uma das partes centrais da estrutura administrativa da educação:

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

[...]

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

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

[...]

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

O artigo 12 da referida Lei define que a elaboração e execução da proposta pedagógica é da unidade escolar, e é nela que o plano de auto-avaliação da escola deve estar inserido.

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

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

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

Além disso, nas orientações textuais da Deliberação 14/99⁴⁴ evidencia-se a importância da avaliação da escola para a própria efetivação da proposta pedagógica.

Ao pretender-se que a proposta pedagógica norteie a ação educativa escolar é bom ter claro que ela explicita os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização e os modos de implementação e avaliação da escola. As modificações requeridas são produtos de um processo permanente de discussão, avaliação e ajustes da

⁴⁴ As páginas 10 e 11 da Deliberação 14/99 do Conselho Estadual de Educação normatiza que a proposta pedagógica será constituída pelos seguintes elementos:

I – explicitação sobre a organização da entidade escolar;

II – filosofia e os princípios didático-pedagógicos da instituição;

III – conteúdos, competências e habilidades propostas e os respectivos encaminhamentos metodológicos;

IV – atividades escolares, em geral, e as ações didático-pedagógicas a serem desenvolvidas durante o tempo escolar;

V – matriz curricular específica e a indicação da área ou fase de estudos a que se destina;

VI – processos de avaliação, classificação, promoção e dependência;

VII – regime escolar;

VIII – calendário escolar;

IX – condições físicas e materiais;

X – relação do corpo docente e técnico-administrativo;

XI – plano de formação continuada para os professores;

XII – plano de avaliação interna e sistemática do curso.

proposta, uma vez que ao dar uma nova identidade à escola, deve atentar para a questão da qualidade de ensino nas suas dimensões técnica e política. (CEE, Deliberação 14, 1999, p.8).

O desenvolvimento da proposta pedagógica da escola é indissociável de seus processos avaliativos, razão fundamental para que exista um plano de avaliação interna inserido nela. Tal plano, no entanto, fica enriquecido quando há no interior da escola um processo de investigação, reflexão e intervenção coletivo que possibilite constantes reformulações.

3.5 O delineamento do plano de auto-avaliação para e na escola

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

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

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

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

I. Construção das condições para o desenvolvimento do processo de auto-avaliação, por meio de:

- constituição da equipe de avaliação que assumirá a realização da avaliação como uma tarefa que faz parte de suas atribuições;
- envolvimento de vários sujeitos escolares na avaliação da escola, integrando-lhe a multiplicidade de perspectivas e interesses subjacentes à organização escolar;
- envolvimento de um agente externo com competência técnica na área de avaliação, que possa contribuir para dar credibilidade ao processo avaliativo;
- garantia de um clima de confiança e participação;
- realização de encontros de formação para os envolvidos na área de avaliação.

II. Elaboração de um plano inicial de auto-avaliação considerando-se:

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

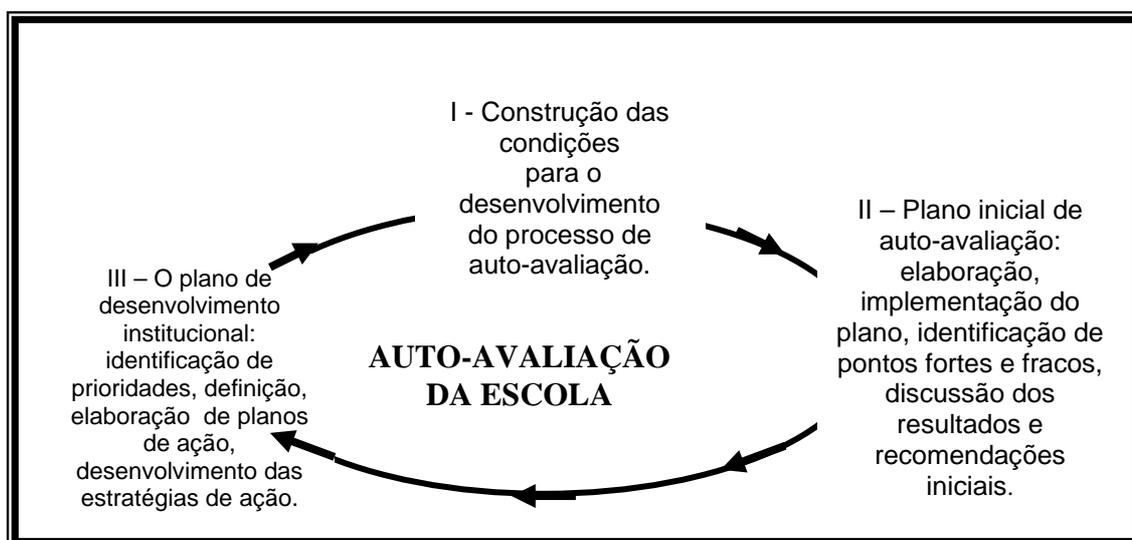
III. Elaboração de plano de desenvolvimento institucional:

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

As fases aqui propostas procuram, por um lado, sintetizar diferentes perspectivas e experiências encontradas na literatura sobre como planejar um

processo auto-avaliação de escolas; por outro, consideram a discussão estabelecida com os autores para definir a concepção de avaliação adotada na qual é imprescindível que a escola considere a perspectiva dos professores, dos alunos, dos pais, de outros profissionais da escola e outros agentes externos com interesses na instituição.

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



QUADRO 3: Diagrama do processo de auto-avaliação da escola

Fonte: Adaptado de ALAIZ, GÓIS E GONÇALVEZ. - Auto-Avaliação de Escolas: pensar e praticar, Edições Asa, Porto, 2003.p113.

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

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

[...] só é possível as escolas envolverem-se na avaliação como comunidades auto-reflexivas que se responsabilizam pela mudança organizacional, seja através da criação das suas próprias dinâmicas de reforma ou da implementação de reformas externas com certo grau de imaginação e criatividade, se adaptarem um conjunto de valores. As relações de trabalho têm que ser construídas a partir da responsabilidade baseada na autonomia, e não na responsabilidade baseada no poder. Os novos valores nomeadamente a exposição do trabalho individual a uma crítica coletiva no seio de estruturas de partilha profissional, requerem a criação de processos institucionais que encorajem o seu desenvolvimento. (SIMONS, 1999, 166).

Os sujeitos envolvidos na construção de um processo de auto-avaliação da escola, segundo a autora, têm mais probabilidades de aceitar, compreender e utilizar as informações obtidas, viabilizando as intervenções que se fizerem necessárias.

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

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

Há que se levar em consideração que a avaliação da escola constitui uma poderosa estratégia para investigação e produção de conhecimentos. Por isso, ela não pode ficar somente com indicações externas ou apenas com o ponto de vista do avaliador, mas é preciso se chegar a um processo de auto-avaliação da escola através de um processo participativo, em que não só se avalia, mas também se forma.

3.6 Os processos de gestão e formação necessários ao desenvolvimento da auto-avaliação da escola

O diálogo estabelecido com os autores sobre a avaliação das escolas possibilita ressaltar a importância de razões científico-pedagógicas para a formação em avaliação dos profissionais envolvidos no processo de auto-análise da escola e

da operacionalização de políticas e práticas internas voltadas ao desenvolvimento de uma cultura de avaliação nas instituições escolares.

A competência na área da avaliação das escolas é fundamental aos avaliadores ou responsáveis pela condução desse processo avaliativo. Eles têm que ter seu ponto de vista ideológico, têm que ter dados da realidade (empíricos) e argumentos teóricos, porque a criação e as decisões coletivas são mais do que fóruns: são problematizações, negociações, ajuizamentos, ressignificações.

A auto-avaliação da escola, nessa perspectiva, constitui-se num processo de gestão e formação que pode viabilizar mudanças e transformações. Apoiada no pensamento de Paulo Freire⁴⁵ entende-se que:

O processo de conscientização é a mola mestra de uma pedagogia emancipatória em que os membros de uma organização são tratados, como seres auto-determinados, isto é, sujeitos capazes de, criticamente, desenvolverem suas ações. [...] Esse enfoque multidisciplinar busca uma apreensão simultânea e integrada das múltiplas dimensões de análise da instituição em suas relações com a sociedade de modo a superar as formas de análise parciais e compartimentalizadas. (SAUL, 2001, p.55-56).

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

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

A auto-avaliação da organização escolar envolve questões políticas – identificação de finalidades e modelos da avaliação, opções estratégicas de gestão de escola e utilização dos resultados, por exemplo; envolve também questões éticas – quem estipula o que vai ser avaliado, até que ponto os interesses pessoais podem, ou não, ser posto em causa pelos interesses da organização, que informação pode ser escolhida sem expor os indivíduos para além do que é profissional e que, por isso, diz respeito à sua actuação na escola; e, por fim, a auto-avaliação envolve questões de ordem técnica – o que avaliar, quem avalia, com que instrumentos, em que momento, o que fazer com os dados, como se divulgarão dos dados. (ALAIZ, GÓIS E GONÇALVEZ, 2003, p.74)

⁴⁵ A concepção de conscientização definida por Paulo Freire é: “A conscientização, é nesse sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se ‘des-vela’ a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens”. (FREIRE, 1980, p. 26).

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

No processo de avaliação interna – como ação que se incorpora ao conjunto de processos da vida da instituição e interfere nas relações sociais de trabalho –, os envolvidos precisam ter plena credibilidade nos seus articuladores/coordenadores. Daí enfatizar-se a importância da legitimidade política e ética, que produza a confiança intersubjetiva, mas também a necessidade da competência técnica, da visão ampla da vida escolar e dos conhecimentos próprios da área de avaliação.

3.7 Os desafios na institucionalização do processo avaliativo da escola

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

Há certamente limitações, por mais esforçada que seja a demanda referente ao processo, porque uma escola é uma realidade extremamente complexa. Como toda realidade é uma construção social, e a capacidade de se ler a realidade é parcial, sempre vislumbrar-se-á parcela da “realidade” ou “qualidade” da escola.

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

É necessário considerar tais aspectos, se houver realmente a pretensão de gerir e amenizar as resistências e os mecanismos de defesa, as ansiedades e os

medos inerentes a qualquer grupo de pessoas, sobretudo quando confrontadas com processos avaliativos, de mudança e inovação: as rivalidades internas, o corporativismo, o imobilismo, a incapacidade de a escola olhar-se a si mesma, a defesa das rotinas de trabalho nela vigentes, os conflitos internos quando expostos ganhos e fragilidades, a asfixia dos dados, a incoerência entre o proposto e a prática desenvolvida, a reduzida notoriedade do que se vai fazendo devido à falta de divulgação, as perspectivas de curto prazo e a precariedade (ou inexistência) de estruturas nacionais, regionais ou locais de apoio à realização de auto-avaliação nas escolas; a autonomia relativa dada à escola, a cultura organizacional, a falta de impacto dos processos de auto-avaliação ao nível da definição das políticas públicas/educacionais, entre outros.

Mas, por outro lado, há fatores que precisam ser considerados, explicitados e, principalmente, vivenciados pela comunidade escolar, porque se caracterizam como “nutrientes” do processo avaliativo nas escolas, segundo Costa e Ventura (2006): realização como iniciativa própria do estabelecimento de ensino; clareza quanto aos objetivos do processo de auto-avaliação; ação duradoura e não apenas um esforço temporal; liderança ao mais alto nível, sistemática e continuada do processo; envolvimento do maior número possível de atores da comunidade; avaliação de um número reduzido de aspectos de cada vez; celebração de pequenos triunfos com divulgação de informações, construção de planos de ação específicos para realizar as intervenções, assessoria para apoio, formação e acompanhamento.

Como afirma Nóvoa (2006) - “primeiro estranhas, depois entranhas” - falta nas instituições escolares a vivência de processos avaliativos mais críticos, que reforcem a inclusão e não a exclusão, que revigorem a colegialidade docente e o trabalho coletivo. É preciso desencadear um pensamento crítico sobre a avaliação, que conduza ao caminho da esperança, da promoção humana e da construção de uma sociedade nova.

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

construída coletivamente através da participação, da conscientização, da crítica e criação coletiva e de propostas de intervenção.

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

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

CAPÍTULO IV

CAMINHOS DA PESQUISA: TECENDO DIÁLOGOS, CONSTRUINDO PONTES

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

(Jose Dias Sobrinho)

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

4.1 Fundamentando a opção metodológica

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

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

A conceitualização de avaliação educacional proposta por Cappelletti, anteriormente mencionada, perspectiva-se nessa acepção:

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

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

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

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

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

Segundo Dias Sobrinho, não há outra instituição mais habituada à avaliação do que a escola. Porém, ela deve ser uma ação sistemática e global, ultrapassando as avaliações pontuais e corriqueiras da vida escolar. Ao considerar-se a tessitura das redes de relações que constroem uma instituição escolar no seu dia a dia, é que se pode compreender a avaliação como cultura educativa e ação intencionalmente pedagógica, com sentido dinâmico, pró-ativo e processual, visando à transformação e à melhoria da instituição e das pessoas que fazem o seu cotidiano.

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

A dialética materialista se explicita ao mesmo tempo como uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e transformação. Há, pois, um tríplice movimento, de crítica, de construção do conhecimento 'novo', e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação. (FRIGOTTO, 2002, p. 79).

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

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

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

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

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

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

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

(...) a pesquisa-ação é uma atividade de compreensão e de explicação da práxis dos grupos sociais por eles mesmos, com ou sem especialistas em ciências humanas e sociais práticas, com o fim de melhorar esta práxis. A pesquisa-ação institucional é um tipo particular de pesquisa-ação cujo objeto refere-se ao campo institucional no qual gravita o grupo em questão. Trata-se de desconstruir, através de um método analítico, a rede de significações, das quais a instituição é portadora, enquanto célula simbólica. A pesquisa-ação institucional é levada a empregar conceitos fundamentais como os de transversalidade, implicação, analisador, grupo-sujeito e grupo-objeto. (HAGUETTE, 1999, p.142).

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

Em termos epistemológicos percebe-se as etapas do conhecimento que se inicia com a prática, passa dele para a compreensão, depois para a explicação, retornando para a prática. Faz-se mister destacar o duplo sentido que a noção de prática contém. Em primeiro lugar trata-se da prática social do grupo enquanto tal e em segundo, da prática do pesquisador no grupo. As duas práticas se misturam e se unem, fazendo surgir o conhecimento também para as duas partes, grupo e pesquisador. A prática,

entretanto, não deve ser concebida apenas nos seus componentes externos, aparentes, mas deve levar em conta a subjetividade dos atores e suas definições ou consciência possível da situação. Neste sentido a consciência é subjetividade e, em certo momento, é captada como um dado objetivo. Existe, pois, um processo dialético entre subjetividade e objetividade que deve ser observado pelos dois pólos. Dentro deste processo o conceito de transversalidade remete à tripla dimensão da luta de classes, econômica, política e ideológica, que impõe sobre a instituição (imaginário social) sua verticalidade consubstanciada na hierarquização interna, criando o grupo objeto, ou dominado, que deve, com a ajuda do analisador (pesquisador), transformar-se em grupo-sujeito, senhor de sua própria práxis e de seu projeto. (HAGUETTE, 1999, p.143).

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

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

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

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

(...) para se apreender as leis dos fenômenos na sua concretude, na sua totalidade concreta implica ter como ponto de partida os fatos empíricos que nos são dados pela realidade. Implica, em segundo lugar superar as impressões primeiras, as representações fenomênicas destes fatos empíricos e ascender ao seu âmbito, às suas leis fundamentais. O ponto de chegada será não mais as representações primeiras do empírico ponto de partida, mas o concreto pensado. Essa trajetória demanda do homem, enquanto ser cognoscente, um esforço e um trabalho de apropriação, organização e exposição de fatos. (FRIGOTTO, 2002, p.79).

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

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

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

Cabe salientar, que a abordagem multirreferencial retoma a discussão que o conhecimento se realiza exatamente ali onde a ciência cartesiana e positivista não o reconhece, na relação entre sujeito e objeto. Tal postura significa que ao invés de se ter um objeto que se quer objetivo, ter-se-á um objeto que é ao mesmo tempo sujeito. Mais que uma postura metodológica, trata-se de uma decisão epistemológica, porque a “análise multirreferencial das situações das práticas dos fenômenos e dos fatos educativos se propõe explicitamente uma leitura plural de tais objetos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas e referências distintos, os quais não podem reduzir-se uns aos outros.” (ARDOINO, 1995, p.7 apud MARTINS, 2007, p.2).

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

O estudo de uma instituição, estabelecimento ou organização nas suas atividades cotidianas, analisando seus aspectos instituídos – normas, valores estabelecidos e aspectos instituintes – desejos e necessidades que condicionam tanto a ação quanto às interações entre os indivíduos e desequilibram o que está instituído. É um método de tomada de consciência

pelos próprios interessados das normas instituídas e das forças instituintes que condicionam a instituição. (CHIZZOTTI, 2003, p. 3).

Os princípios básicos da pesquisa-ação institucional propostos por Barbier (2002) expressam a seguinte postura teórica:

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

Portanto, a pesquisa-ação está instalada na complexidade⁴⁶, opera em um campo de paradoxos: teoria e prática, simples e complexo, ordem e desordem, objetivo e subjetivo, qualitativo e quantitativo, distanciamento e implicação do pesquisador. Gerenciá-los não significa reduzi-los e nem eliminá-los, mas assegurar uma circulação entre eles. A complexidade possibilita um vai e vem em que agem pesquisador e pesquisados para “transformar a realidade e produzir conhecimento, objetivo próprio da pesquisa-ação. Assim a pesquisa-ação permite tanto tratar a complexidade como produzi-la.” (ANDALOUSSI, 2004, p.126).

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

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

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

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

⁴⁶ Para Edgar Morin a complexidade se impõe em primeiro lugar como impossibilidade de simplificar; ela surge onde a unidade complexa produz suas emergências, onde apagam-se distinções e clareza nas identidades e causalidades, onde desordens e incertezas perturbam os fenômenos, onde o sujeito observador se surpreende de encontrar sua própria cara no objeto de sua observação. (MORIN, 1981b, p. 377), citado em EL ANDALOUSSI, Khalid. Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia. Traduzido por Michel Thiollent. São Paulo: EdUFSCar, 2004.

4.2 Analisando a realidade: o estudo de documentos

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

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

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

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

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

4.3 Vivendo a realidade: o diário de pesquisa

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

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

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

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

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

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

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

4.4 Questionando a realidade: grupos focais e questionários

4.4.1 Os grupos focais

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

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

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

Como não há necessidade de preparação prévia dos participantes, “a riqueza do que emerge a ‘quente’ na interação grupal, em geral extrapola em muito as idéias prévias, surpreende, coloca novas categorias e formas de entendimento, que dão suporte a inferências novas e proveitosas relacionadas com o problema em exame.” (GATTI, 2005, p.13).

Os grupos focais devem ser pequenos, constituídos por 6 a 12 pessoas com alguma característica em comum, escolhida pelo pesquisador com base na temática a ser discutida. Os participantes são motivados por ele a emitir idéias, concepções, a conversarem entre si, trocando experiências e interagindo, sendo fundamental a contribuição de cada membro do grupo na discussão coletiva.

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

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

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

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

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

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

As questões norteadoras das discussões nos grupos focais foram:

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

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

4.4.2 Os questionários

O questionário na pesquisa qualitativa pode ser utilizado para receber informação generalizada, de amostra ampla e que permita um posterior aprofundamento através de processos de caráter qualitativo.

No contexto da pesquisa-ação, ele obedece às mesmas regras dos questionários comuns. No entanto, seu valor depende da riqueza das questões que

apresenta, da precisão com que estão formuladas, da adequação da sua extensão e, além disso, da qualidade e do número de informantes.

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

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

Nessa perspectiva, a fim de apreender tanto as características sociais, econômicas e culturais das famílias dos alunos matriculados na Escola Pérola, como conhecer as opiniões, valores e representações que os pais têm em relação à escola, em agosto de 2005 foi enviado um questionário⁴⁷ para um grupo de pais selecionados por um processo de amostragem aleatória proporcional ao número de alunos matriculados nos segmentos de Educação Infantil, Séries Iniciais e Séries Finais do Ensino Fundamental. A amostra efetiva foi composta por 28% deles, conforme especificado no quadro abaixo:

N.	Segmento	Número de Turmas	Número de Alunos	Questionários Enviados	Questionários Devolvidos
1	Educação Infantil	6	126	40 (32%)	36 (90%)
2	Ensino Fundamental Séries Iniciais	8	240	80 (33%)	79 (99%)
3	Ensino Fundamental Séries Finais 5ª a 8ª séries	8	280	70 (25%)	66 (94%)
	Total	22 (100%)	646 (100%)	190 (29,41%)	181 (28%)

QUADRO 4 - Plano amostral para coleta de dados através de questionários - pais.

⁴⁷ O apêndice D traz o modelo de questionário utilizado.

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

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

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

4.4.3 O tratamento dos dados

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

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

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

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

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

Fundamentada nesse marco teórico, nesta pesquisa o tratamento dos dados constituiu-se de momentos intensos de análise, os quais, integrados e articulados tornaram-se marcos indispensáveis à compreensão da trama de significados produzidos nas relações estabelecidas entre pesquisadora e pesquisados.

Para tanto, foi necessário estudar os dados recolhidos, reexaminando-os pausada e reiteradamente, para conhecê-los profundamente. Isso porque a interiorização da rede de significados não é uma tarefa mecânica e superficial: a partir das idéias, dos conceitos, das proposições, das discussões e da reflexão crítica, manifestados a partir dos dados observados, é que se buscam as categorias de análise fundamentais para interpretá-los⁴⁸. Nessa direção, Cappelletti explica o que é a rede de significados:

⁴⁸ - Sobre categorias: para Marx (1983), o movimento das categorias surge como ato de produção real. Categorias expressam aspectos fundamentais das relações dos homens entre si e com a natureza. São construídas através do desenvolvimento do conhecimento e da prática social. (p.218-229).

- Kuenzer (1998) diferencia dois tipos de categorias: 1. *As categorias metodológicas* – as categorias do próprio método dialético: práxis, totalidade, contradição, assim por diante, as quais deverão dar suporte à relação pesquisador-objeto de pesquisa durante todo o desenrolar do trabalho, iluminando todos os procedimentos. São as que dão suporte à pesquisa: *práxis, totalidade, contradição e mediação*. Correspondem às leis objetivas e, portanto, universais, no sentido de que permitem investigar qualquer objeto, em qualquer realidade; 2. *As categorias de conteúdo* – enquanto particulares, fazem a mediação entre o universal e o concreto. São recortes particulares sempre definidos a partir do objeto e da finalidade da investigação. Em síntese, Kuenzer afirma que a metodologia se define através da expressão das leis universais (categorias metodológicas) e a sua aplicação ao particular (as categorias de conteúdo). (p.64-66).

- Minayo (2004) esclarece que os conceitos mais importantes dentro de uma teoria são as categorias. A autora distingue categorias analíticas e categorias empíricas. *As categorias analíticas* são aquelas que retêm as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais. *As categorias empíricas* são aquelas construídas com finalidade operacional, visando ao trabalho de campo (a fase empírica) ou a partir do trabalho de campo. Elas têm a propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica (p. 93 - 94).

É uma modalidade de pesquisa da abordagem qualitativa, na qual o pesquisador constrói seu discurso pela convergência das unidades de significado. O pesquisador descreve e interpreta os dados e procede a combinações que se constituem em categorias gerais, as quais são entendidas como regiões de significados compreendidas e interpretadas no âmbito do objeto pesquisado. Essas categorias gerais se desdobram em itens suficientemente específicos para explicar a trama que produz as relações individuais e coletivas. (CAPPELLETTI, 1994, p. 95)

Da concepção da autora deduz-se que as categorias dependem da natureza dos dados recolhidos, da complexidade do esquema analítico, isto é, do sistema de codificação⁴⁹ e de um quadro teórico consistente, porque a correspondência dos dados às diversas categorias encerra uma vertente interpretativa, uma vez que dados podem pertencer a uma única categoria ou aglutinar-se simultaneamente a várias delas.

Como sublima Guerra (2003), todos os dados são potencialmente valiosos; no entanto, é basilar avaliar sua origem, credibilidade, repercussões no contexto e significado para os protagonistas. Conhecer e explicitar a forma como foram produzidos, recolhidos, registrados e codificados é essencial no processo de categorização, porque se vai delineando a rede de significados, já que cada categoria se desdobra em subcategorias significativas para os campos de análise.

Nessa perspectiva de compreensão dos significados é que se realizou o tratamento das informações oriundas de diferentes momentos da presente pesquisa. Inicialmente, para organização e análise das respostas das questões fechadas dos questionários, os dados foram tabulados e organizados em tabelas e gráficos. Já para a resposta da questão aberta do questionário dos pais e das discussões transcritas dos grupos focais, utilizou-se o *software qualiquantisoft*. Esse programa foi desenvolvido para o procedimento metodológico do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC, próprio de pesquisas sociais empíricas de cunho qualitativo.

O Discurso do Sujeito Coletivo consiste numa forma qualitativa de representar o pensamento de uma coletividade, os conteúdos discursivos de sentido semelhante emitidos por pessoas distintas, num só discurso-síntese. “Partindo-se do suposto de que um pensamento coletivo pode ser visto como um conjunto de

⁴⁹ Segundo Bodgan e Biklen, o desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura tanto de regularidades e padrões como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam esses mesmos tópicos e padrões. Tais palavras ou frases são categorias de codificação. (1994, p.221).

discursos sobre um dado tema, o Discurso do Sujeito Coletivo visa dar luz ao conjunto de individualidades semânticas componentes do imaginário social.” (LEFRÈVRE; LEFRÈVRE, 2005, p.160).

No *software qualiquantisoft*, o processo de organização dos depoimentos - com os respectivos conteúdos discursivos e argumentativos presentes nos discursos individuais - é feito por meio do agrupamento em categorias, com a utilização das figuras metodológicas da Idéia Central, das Expressões Chave ou Ancoragens e do Discurso do Sujeito Coletivo, as quais possibilitam a construção de uma série de DSCs, ou seja, de discursos sínteses⁵⁰, assim definidos:

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

As discussões dos grupos focais⁵¹ realizados em 2004 e 2005 foram gravadas e transcritas literalmente, conforme a ordem das falas de cada sujeito participante. Inicialmente foi feita a análise dos depoimentos de cada grupo focal. Nessa análise preliminar constatou-se que seria necessário identificar não somente o membro do grupo focal, mas também cada uma das suas inserções na discussão, tanto para diferenciar o registro do sujeito depoente como para possibilitar a utilização do mesmo sujeito diversas vezes no programa *qualiquantisoft*. Dessa forma, o critério de identificação dos sujeitos dos grupos focais foi assim estabelecido:

- Grupo focal: representado pelas letras maiúsculas A, B, C, D.

⁵⁰ Para aprofundamento sobre o procedimento do DSC – Discurso do sujeito coletivo – consultar as obras de Fernando Lefèvre e Ana Maria Cavalcanti Lefèvre: **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)**. 2.ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005. e **Depoimentos e Discursos: uma proposta de análise em pesquisa social**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

⁵¹ A composição dos grupos focais está detalhada no apêndice A.

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

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

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

- coerência: reunindo partes dos depoimentos de modo a formar um todo discursivo claro e coerente, em que cada uma das partes se reconheça enquanto constituinte desse todo e o todo seja constituído por essas partes;
- posicionamento próprio: expressando um discurso com originalidade, que seja específico quanto ao tema pesquisado;
- distinção entre discursos: separando as idéias diferentes de uma mesma resposta com a utilização dos critérios de diferença/antagonismo e complementaridades;

- produção do discurso: construção dos discursos do sujeito coletivo de cada grupamento, seqüenciando as expressões-chave e obedecendo a uma esquematização clássica do tipo começo, meio e fim, ou do mais geral para o menos geral e mais particular, limpando-os de particularidades⁵², de modo que expressem o *eu coletivo*.

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

⁵² As particularidades constituem o lixo discursivo caracterizado por repetições literais de mesma idéia, interjeições involuntárias, nomes, cacofonias, digressões irrelevantes, desvios de rota. Os autores também explicam que a ligação entre as partes do discurso ou parágrafos deve ser feita através da introdução e conectivos que proporcionem a *coesão* do discurso como: assim, então, logo, enfim, etc. Deve-se também eliminar os particularismos de sexo, idade, eventos particulares, doenças específicas, etc., processo que se chama de *desparticularização*. Os DSC devem aparecer em itálico (ou outra letra) para indicar que se trata de uma fala ou de um depoimento coletivo, mas não é conveniente “aspear” o DSC na medida em que não se trata de uma citação. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p.55-57).

CAPÍTULO V

AUTO-AVALIAÇÃO DA ESCOLA: ALINHAVANDO SENTIDOS, PRODUZINDO SIGNIFICADOS

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

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

A idéia básica que norteou este trabalho é a de que é possível a construção de um processo de auto-avaliação institucional significativa e efetiva para a escola básica, a partir do envolvimento dos diversos atores que fazem o seu cotidiano.

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

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

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

Alinhar os sentidos dos depoimentos gerados nas discussões dos grupos focais, nos depoimentos dos pais aos questionários, nos encontros coletivos com os profissionais da escola para análise e encaminhamento das intervenções não constituiu tarefa fácil; porém, foi necessária para expressar a fala do coletivo da escola e a identificação da unidade de significação de cada um dos depoimentos dados.

Com tal procedimento foi possível traçar os lineamentos gerais dos aspectos que emergiram no processo de investigação, os quais se constituíram em diversos grupamentos que incorporaram todas as falas dos sujeitos pesquisados, com um sentido nuclear de significação, fundamentais ao objeto deste estudo.

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

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

Volta-se, no entanto, a enfatizar que as intervenções e ações efetivadas ocorreram em momentos diferenciados do processo avaliativo da escola, compondo assim a dialética evolutiva da práxis. Integrados e articulados, esses momentos intensos de registros, de leituras, de discussões coletivas e de análise tornaram-se marcos indispensáveis à compreensão da trama de sentidos e de significados produzidos nas relações estabelecidas entre a pesquisadora e os pesquisados.

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

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

5.1 O contexto institucional

5.1.1 A singularidade da escola pesquisada

Criar um centro educacional com o propósito de dotar a comunidade de uma escola pública em tempo integral, tendo em vista a qualidade do ensino, a integração entre Educação Básica e Ensino Superior, a produção, disseminação e irradiação de conhecimentos na área educacional, foi o anseio de um grupo de professores do Departamento de Educação de uma Universidade Pública do Estado do Paraná, desde 1987. Quando em 1992 o Governo Federal construiu no Campus

Universitário uma construção adequada, foi possível viabilizar nela o projeto criado de escola.

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

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

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

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

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

A Escola Pérola 1 – Educação Infantil e Ensino Fundamental Séries Iniciais - caracteriza-se como uma escola em período integral, onde os alunos permanecem das 8h às 16 h, recebendo diariamente três refeições. Está organizada em *Níveis*⁵³ conforme a faixa etária: Nível I (de 4 anos), Nível II (5 anos), Nível III (6, 7 e 8

⁵³ Níveis: denominação dada ao agrupamento de alunos por idade para composição das turmas.

anos) e Nível IV (9 e 10 anos), e atende a uma clientela de, aproximadamente, 360 alunos. Os professores atuantes são cedidos pela Prefeitura Municipal, através de Convênio com a Secretaria Municipal de Educação – SME.

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

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

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

5.1.2 Os espaços escolares

A escola está situada em ampla área do Campus Universitário, num dos maiores bairros do município, o qual agrega múltiplas vilas⁵⁴. Os edifícios construídos totalizam uma área de 5.000 m², num terreno amplo e arborizado de 15.000 m². A construção constitui um conjunto arquitetônico funcional e agradável, sendo formada por três blocos: o primeiro bloco abriga um espaço com

⁵⁴ As atuais áreas de abrangência que a escola atende podem ser consultadas na atual Proposta Pedagógica (2004).

dependências apropriadas para as crianças de 4 a 7 anos; o segundo, é formado pela biblioteca, auditório, salas específicas para oficinas pedagógicas e uma área de saúde com consultório médico-odontológico e sala de atendimento de enfermagem; e o terceiro, abriga nas salas de aula as crianças e os adolescentes na faixa etária de 8 a 15 anos, no andar superior. Fica também nesse bloco o refeitório, a cozinha, os banheiros, a sala da Seção de Esportes e Lazer e a área administrativa – direção, secretaria, sala de convivência de professores e funcionários, almoxarifado. Além desses blocos, há um ginásio de esportes, uma quadra externa, pátio interno e externo, um campo de futebol suíço e um parque infantil.

5.1.3 O perfil dos docentes e dos demais profissionais da escola

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

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

Os professores das Séries Finais do Ensino Fundamental têm uma idade média de 35 anos, sendo que 90% deles são mulheres. Apenas 20% desses professores são casados e 80% são solteiros. Todos têm formação em nível superior na área específica de atuação. O corpo docente deste segmento apresenta bastante rotatividade e 70% deles têm menos de um ano de atuação na escola. O salário dos professores é variável, dependendo do vínculo empregatício com a SEED – efetivo

ou não – e da carga horária de trabalho, que varia de 4 a 40 horas-aula semanais, em uma ou mais escolas da rede pública.

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

Em relação ao tempo de serviço na instituição, 30% dos profissionais exercem sua função na escola há mais de 12 anos; 53% têm de 6 a 12 anos; e os demais profissionais têm menos de 6 anos de exercício profissional. A sua renda familiar varia: 67% têm uma renda entre 1 e 4 salários mínimos; 20% recebem entre 5 e 7 salários; e apenas 13% têm renda acima de 7 salários.

5.1.4 O perfil das famílias dos alunos

O perfil sócio-econômico-cultural das famílias dos alunos⁵⁵ aqui apresentado foi traçado a partir das informações contidas na primeira parte do questionário enviado aos pais. As seguintes variáveis compuseram o instrumento de pesquisa para levantamento desse perfil: renda familiar, inserção no mercado de trabalho, transporte, habitação, infra-estrutura, religião, nível de escolaridade dos pais, estado civil, raça.

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

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

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

⁵⁵ A escola tem como procedimento fazer o levantamento do perfil sócio-econômico-cultural das famílias dos alunos a cada três anos aproximadamente. O último foi realizado em 2001/2002.

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

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

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

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

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

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

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

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

5.2 Os discursos dos sujeitos coletivos: apresentação e discussão

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

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

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

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

- Processo ensino-aprendizagem e desenvolvimento discente: os discursos dessa categoria remetem aos depoimentos dos pais, os quais apontam para a formação e desenvolvimento da criança, para a sua aprendizagem devido ao ensino da escola.

- Proposta pedagógica: os discursos dessa categoria relacionam a proposta pedagógica à estrutura da escola em período integral, à estrutura física e organizacional, às parcerias, ao atendimento dos filhos de servidores, às Seções de apoio, aos processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento discente, ao trabalho docente na escola em período integral, ao trabalho coletivo e ao atendimento dos alunos.

- Qualidade e desenvolvimento institucional: os discursos dessa categoria estão associados ao reconhecimento da escola pela comunidade universitária, ao crescimento das pessoas, à atuação e comprometimento dos profissionais e à valorização profissional, à qualidade do processo ensino-aprendizagem e às mudanças.

- Relação família-escola: os discursos dessa categoria estão relacionados à participação dos pais na escola, à relação família/escola no atual contexto social, à confiança dos pais na escola.

- Relações interpessoais: os discursos dessa categoria remetem às relações interpessoais com/entre os alunos, entre os profissionais da escola.

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

Outro aspecto ainda a destacar é que esse conjunto de categorias ou idéias centrais que geraram os discursos dos sujeitos coletivos contém as informações oriundas de todas as fontes utilizadas na investigação, porém tais categorias não estão necessariamente contidas em todas as fontes. O quadro abaixo sintetiza esse aspecto:

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

QUADRO 5: Quadro-síntese das idéias centrais presentes nas fontes da pesquisa

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

Na tabela 1 estão apresentados os percentuais relativos aos registros das idéias centrais/categorias que compuseram a totalidade deles oriundas das discussões nos grupos focais realizados na pesquisa. As informações contidas na tabela são representadas no gráfico 1.

TABELA 1: Registros (%) das Idéias Centrais Componentes dos Discursos dos Sujeitos Coletivos dos Grupos Focais – Paraná- 2005

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

Fonte: Discussões transcritas dos grupos focais

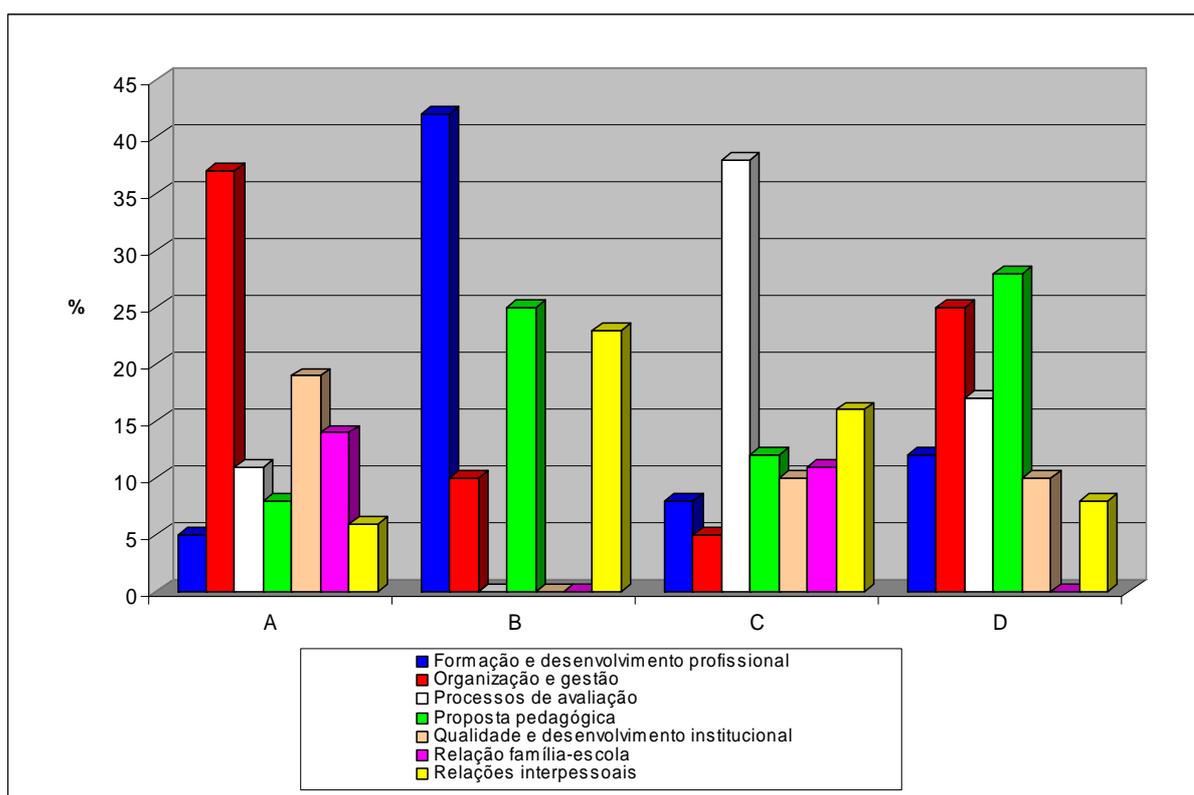


GRÁFICO 1 : Registros (%) das Idéias Centrais componentes dos Discursos dos Sujeitos Coletivos dos Grupos Focais – Paraná-2005

Fonte: Discussões transcritas dos grupos focais

Na tabela 2 estão apresentados os percentuais relativos aos registros das idéias centrais/categorias que compuseram a totalidade de registros oriundos das

respostas dadas à questão aberta do questionário enviado aos pais: Como você considera o trabalho desenvolvido na Escola Pérola? As informações contidas na tabela 2 são representadas no gráfico 2.

TABELA 2 – Registros (%) das Idéias Centrais Componentes dos Discursos dos Sujeitos Coletivos dos Questionários/Pais - Paraná – 2005

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

Fonte: Questionários - pais

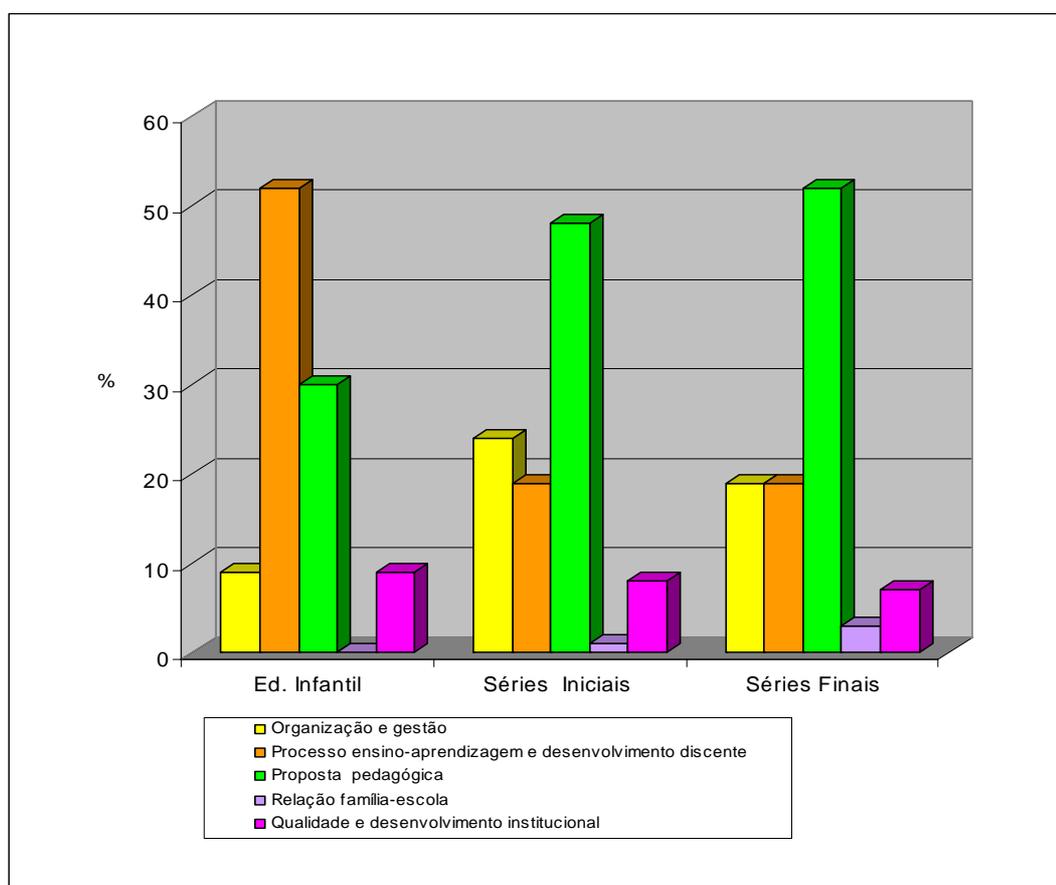


GRÁFICO 2 : Registros (%) das Idéias Centrais componentes dos Discursos dos Sujeitos Coletivos dos Questionários/Pais - Paraná – 2005

Fonte: Questionário-pais

5.2.1 Os discursos dos sujeitos coletivos originários dos grupos focais

Os discursos que compõem as ideias centrais/categorias definidas no processo de tratamento e análise dos dados⁵⁶ são apresentados abaixo:

I - Formação e desenvolvimento profissional

Grupo focal A

Discurso relacionado à formação continuada dos profissionais da escola

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

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

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

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

Grupo focal B

Discurso relacionado às contribuições do estágio na formação dos acadêmicos

Estagiário do Curso de Licenciatura em Matemática

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

No segundo ano trabalhei junto da equipe pedagógica. Eu não tinha essa visão da área administrativa e pedagógica, então esse foi um ganho que eu não teria em outros colégios e a Escola Pérola propiciou-me isso. Acabei descobrindo também que existe o outro lado, não somente o lado de sala de aula, existe o planejamento fora de sala, há todo

⁵⁶ Nos processos de tratamento dos dados foram construídas tabelas e gráficos auxiliares, além da utilização do programa qualiquantisoft. Ver apêndices B e C.

um repensar de como deve ser a estrutura do colégio, a organização da sala de aula. Graças a essa experiência estou saindo da Escola mais professor.

Estagiário do Curso de Licenciatura em Letras

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

Estagiário do Curso de Licenciatura em Informática

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

Estagiária do Curso de Licenciatura em Letras

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

Estagiária do Curso de Licenciatura em Educação Física

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

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

Estagiária do Curso de Licenciatura em Química

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

Grupo focal C

Discurso relacionado à formação continuada dos professores da escola

Quanto à formação dos professores, eu acho que aqui, na Escola Pérola, em que nós temos as tardes de formação nas quartas-feiras, esse processo é muito interessante. Agora que eu estou no segundo ano da Faculdade de Pedagogia, muitas coisas que nós estamos aprendendo lá, eu já vi aqui. E aqui, em sala de aula, posso contribuir com muitas coisas que aprendi na Faculdade. Isso faz com que a professora cresça bastante, dá a ela um enriquecimento bom, que vale muito.

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

Os momentos de formação ajudam na prática em sala, o incentivo à leitura. Como ponto positivo, percebe-se a busca pelo aperfeiçoamento profissional. Está sempre

investindo nos profissionais que atuam na Escola proporcionando seu desenvolvimento e qualificação profissional.

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

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

A formação este ano está fraca, poderia melhorar este aspecto com maior participação em cursos fora da escola.

Grupo focal D

Discurso relacionado à formação continuada dos professores da escola

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

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

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

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

II - Organização e gestão

Grupo focal A

Discurso da organização interna relacionado à gestão do trabalho escolar

A Escola Pérola hoje, para chegar ao patamar em que chegou, travou uma luta, uma batalha. Agora, manter o mesmo nível não é muito fácil. A estrutura da escola está baseada no encaminhamento pedagógico e, a partir do momento que há esse encaminhamento, que há uma proposta pedagógica e que ela é seguida, existe todo um diferencial. O pedagógico, a parte humana e física, é um conjunto que faz a organização

interna. Assim, a cultura da escola - porque você cria uma cultura, nós temos uma cultura aqui dentro da Escola Pérola - tem sido o carro chefe dessa estrutura, na qual entra a gestão também.

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

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

Agora, a nossa biblioteca tem a internet, que é possível utilizar para consulta, mas estamos sempre atrasados em relação a toda essa tecnologia, por falta de recursos. Eu enxergo tudo isso assim: nós temos competência para desenvolver coisas muito além do que tem sido feito. A biblioteca poderia fazer muito mais, de repente outros setores também, mas existem alguns impedimentos que realmente passam pelas questões financeiras, estruturais.

Por outro lado, a biblioteca é um espaço da Escola Pérola que é fundamental na organização do trabalho pedagógico: desde o Jardim I os alunos têm acesso à Biblioteca, desde o Jardim II levam livros para casa. E isso em escola nenhuma acontece. E a biblioteca é o suporte maior dentro de uma escola. Na visão geral, quando você visita uma escola, observa que, se ela tem biblioteca, quer dizer que tem uma estrutura mais avançada do que as outras. O nosso acervo é muito rico em Literatura, então as crianças deliram após o almoço, ficam lá na biblioteca, lendo coisas interessantes. A gente acha que depois do almoço elas querem brincar, mas ficam lá, folheando os livros e lendo, lendo, lendo, lendo...

Discurso da organização interna relacionado à gestão das pessoas e à estrutura física

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

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

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

Acho muito importante a nossa união como pessoas em primeiro lugar, porque todos somos humanos. A gente não convive no dia a dia de cada setor, mas cada um tem um olhar para o que está acontecendo no Setor de Serviço Social, no Setor Administrativo, na Escola de 5ª a 8ª. Cada um tem uma dificuldade. E todas essas dificuldades juntas (socializadas) podem fazer crescer o grupo. Isso é trabalhar em equipe, o que não é fácil.

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

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

É uma escola que também tem grande rotatividade de professores. Como avançar nessa situação? Podemos até comentar, porque antes nós tínhamos duas professoras por grupo, então, o trabalho era bem melhor; agora temos uma co-regente para dois grupos. E você sabe que tudo depende da classe dos professores: eles é que mantêm o serviço à altura, num nível de aprendizado, de qualificação. É complicado, é difícil. Todo ano, um novo começo.

Nós temos nossos defeitos. Vou dar exemplo, de novo: como funcionar uma biblioteca no começo do ano, para atender tantos alunos, professores e funcionários com uma pessoa? Isso administrativamente é muito difícil, a gente sente. Nós, que vivemos próximos da direção geral, sentimos problemas que o pessoal que está em outros setores não percebe.

Então, hoje acho que eu tenho um pouco de propriedade para falar o quão difícil é, de repente, você articular com a Universidade a situação do prédio, da manutenção do prédio, até certo ponto decadente. Embora a Universidade dê o suporte, ela não dá conta de tanto recurso, porque são onze anos de uso da escola, tempo esse em que qualquer prédio necessita de uma boa revisão, na parte física estrutural. A parte de recursos humanos e a parte da estrutura física representam, pois, uma grande dificuldade na gestão escolar.

É muito frustrante para quem é chefe receber os mesmos pedidos, todos os anos, pois há coisas que não dependem de você. Como você está atrelado a algumas instituições - você depende do governo de Estado, da Secretaria de Estado, da Secretaria Municipal -, então algumas coisas a gente faz, alguns remendos. Na verdade, quantos remendos a gente faz!

Discurso da organização interna relacionado à gestão da escola e às instituições parceiras

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

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

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

É que, na verdade essa parceria três em um é uma situação “sui generis”. Mas, por outro lado, a Escola Pérola só funciona do jeito que funciona porque tem o apoio das três entidades relacionadas. Se você elimina, por exemplo, os professores do município, a Universidade não pode contratar professores de ensino básico; a SEED não vai dar os professores das Séries Iniciais e Educação Infantil, porque é responsabilidade do município. Aí, como é que iriam ficar o ensino de primeira a quarta séries e a Educação Infantil?

Então, eu acho que o segredo é conseguir conciliar. Já que não existe uma situação em que você possa colocar todo mundo sob o gerenciamento único da

Universidade, da Prefeitura, ou da Secretaria de Educação do Estado, a gente tem que tentar gerenciar. É o que se tem feito durante todo esse tempo e, à medida que o tempo passa, cada vez mais. Desculpe o termo, mas é preciso “jogo de cintura” para conseguir organizar tudo isso.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Discurso da organização interna e da gestão relacionado à circulação de informações

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

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

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

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

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

Grupo focal B

Discurso da organização interna relacionado à gestão do trabalho dos estagiários na escola

O planejamento foi uma coisa super nova para mim. Fez-me ficar atenta àquilo que os alunos gostam de fazer, porque é uma oficina de artes. Não é qualquer atividade que eu posso dar para eles. Depende da idade, do desenvolvimento, do tipo de criança.

Acho que além das oficinas de artes, poderiam ser feitas mais coisas, como, por exemplo, outras atividades práticas de leitura. Mas acho, também, que podiam ser chamados mais estagiários para oficinas de teatro, dança, coral, ou outras atividades artísticas.

Grupo focal C

Discurso da organização interna relacionado à gestão do trabalho escolar

É uma instituição que procura a melhoria de ano para ano, isto se torna explícito quando iniciamos o ano letivo e colocamos nossas metas. Temos ótimas condições de trabalho. Os professores são comprometidos, dando o seu melhor, além das formações que temos em serviço, temos horário para planejamento diário e apoio da equipe pedagógica, o que possibilita que sanemos nossas dificuldades. As professoras co-regentes e também a manutenção de funcionários por longos anos fazem com que se crie uma linha de trabalho bem definida.

É essa característica (organização e tempo integral) da Escola Pérola que a faz ser singular e que nos desperta a vontade de trabalhar. Claro, temos nossas dificuldades, mas essa singularidade nos torna diferentes. Aqui ainda os alunos saem às 16 horas, no horário. Mas lá na Educação Infantil, 16 horas correspondem a 16 e 5, 16 e 10, 16 e 15, e até 16 e 20, dependendo do trabalho. Isso fora o pai que fica na porta, dizendo: “Mas é meu filho”. É preciso dizer-lhe que podemos conversar depois, ou marcar horário com a orientadora ou com a diretora.

Grupo focal D

Discurso da organização interna relacionado à gestão escolar

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

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

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

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

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

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

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

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

Se você analisar o projeto que está hoje em vigência, os seus pressupostos filosóficos, para as diferentes modalidades de ensino, vai entender que esse projeto tem que ser único, tem que ser o mesmo, inclusive porque está sendo utilizado no mesmo espaço. Os pressupostos epistemológicos são os mesmos porque a gente procura fazer todo esse trabalho com apoio na construção do conhecimento, em autores progressistas que fundamentam isso. A questão didático-metodológica se diferencia um pouco, atendendo às necessidades dos diferentes segmentos.

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

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

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

Discurso da organização interna relacionado ao desenvolvimento dos projetos de trabalho

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

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

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

III - Processos de avaliação

Grupo focal A

Discurso da avaliação relacionado à imagem externa da escola

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

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

Em termos de avaliação da escola são muitos os aspectos a serem observados. É preciso ver a questão da estrutura pedagógica e administrativa, a importância dos professores, a questão do relacionamento da escola com a comunidade, com os funcionários. Embora saibamos que nunca se atingirá a perfeição, é preciso estar sempre cuidando de alguns pontos, avaliando na escola o relacionamento entre professor e alunos, a gestão escolar, a questão do relacionamento com os pais e demais membros da comunidade escolar.

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

Discurso da avaliação relacionado aos resultados finais do ano letivo

Se formos ver os relatórios finais em termos de %, temos um índice pequeno de desistência e de transferência. A Escola Pérola é boa, então, principalmente porque os índices de retenção, desistência e transferência são baixos. Antigamente se dizia: "Ah! A

escola é boa porque ninguém sai”. Mas não é só por isso. Há um outro lado, outras questões que contribuem para a avaliação da escola. Eu acho que há mais coisas. Se nós analisarmos todos os fatores que, direta ou indiretamente, relacionam-se aos resultados finais, com certeza teremos uma adequada avaliação da escola.

Grupo focal C

Discurso da avaliação relacionado à percepção dos professores sobre o que é uma boa escola

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

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

Uma boa escola é aquela preocupada com a formação do aluno e com a aprendizagem integral, não só a aprendizagem. Ela dá ênfase ao social, ao relacionamento, ao aluno como um todo. A Escola Pérola não é só uma escola de período integral, é uma escola de formação integral, sobretudo para alunos humildes, que não se sabe se vão chegar ao ensino médio. Então, vamos tratar deles com carinho, porque o que aprenderem até a quarta ou oitava série, é o que eles vão aprender. Nós temos retorno de alunos que saíram e têm a Escola Pérola como referência. E é muito bom esse retorno. Muitas vezes, outros retornos materiais, financeiros não vêm, mas o retorno das crianças e dos adolescentes é muito significativo para nós e para a escola.

Discurso da avaliação relacionado ao processo ensino-aprendizagem

Bem, então eu vou falar sobre algumas coisas que vejo como positivas e algumas coisas que ainda precisam melhorar. Quando eu entrei aqui, uma das coisas que eu achava muito relevante e que melhorou muito, me fez crescer, porque eu sou muito brigona, é a questão da avaliação, da observação, das anotações. É essa avaliação mesmo, de como eu enxergar o meu aluno. Ver o aluno para avaliar. Acho que é assim que eu o vejo. Já faz oito anos que estou aqui e me parece que nesses anos sempre houve mudanças, e mudanças para melhor.

Mas, eu acho que do jeito que está a avaliação, ainda existem falhas. Quando os alunos chegam na quarta série, a coitada da professora tem voltar a ser professora de primeira, segunda, terceira série e até do pré, porque eles não têm noção de muita coisa. E aí vêm as reclamações: “Mas esse não deveria estar aqui! Tem alguma coisa que está faltando!” “Mas isso é tradicional!” Mas será que, de repente, isso do tradicional não está bom?

E será que eles não têm que voltar, porque quando eu vou para a série seguinte tenho coisas novas para aprender e se eu continuar só revendo, revendo, não! Vou aprender mais? Isso não é só da Escola Pérola, é em uma questão geral, é uma questão maior. É a questão dos ciclos. É um questionamento que, de repente, não é só daqui. Penso que a forma como nós estamos avaliando é muito boa, porque nós anotamos e trabalhamos em cima das necessidades dos alunos.

Eu penso ainda que, infelizmente, a gente está empurrando para as séries seguintes crianças que deveriam ficar na mesma série. A retenção seria só no caso da segunda e da quarta série. Então, esse é o grande problema: o aluno chega na terceira série com muitas dificuldades, mas não pode ficar retido porque é o ciclo. Ele tem que terminar e passar para a quarta série, mesmo não tendo todos os pré-requisitos.

E tem outra situação a ser pensada: é preciso mostrar para um certo censo a aprovação de um número "X" de alunos. Mas adianta passar um aluno que não tem conteúdo, que não se apropriou daquele conhecimento? E nós, como éramos? Muitos ficaram retidos, mas depois disso passaram a estudar mais. Outros, quem sabe, deixaram a escola. São muitas situações que nos levam a pensar. Não é fácil lidar com os diferentes momentos e situações avaliativas.

A avaliação é muito boa, mas penso que seria bom colocar uma avaliação final, ou seja, a antiga prova.

Também temos que pensar que há alunos que precisam de um tempo maior para aprender; em tempos anteriores, quando existia a retenção, às vezes aqueles alunos ficavam três, quatro anos na mesma série e acabavam avançando com a mesma dificuldade.

Então, nós temos que analisar as dificuldades de cada aluno e observar por que este ou aquele aluno não cresceu. É aqui que eu acho que entra o trabalho na nossa escola. Por ser em período integral, o professor tem um olhar talvez mais atento às dificuldades de seus alunos. Passando a maior parte do tempo na escola, ele pode observar melhor as crianças e dar a elas um adequado reforço e maior apoio.

Discurso da avaliação relacionado aos registros do processo de avaliação da aprendizagem

Uma das questões que sempre me preocupou é relativa à avaliação. Por mais que falemos da avaliação, da concepção que temos de trabalhar diariamente nessa avaliação, da necessidade de o aluno saber que está sendo avaliado constantemente, ainda estamos muito atrelados à questão burocrática, do registro. Falo isso porque eu vejo o processo todo de fora: há uns 15 dias, por exemplo, estou vendo vocês preocupadas em formar e depois entregar pareceres, entregar %, apresentar os índices. É claro que isso realmente preocupa, porque eu sei que a atenção de vocês acaba ficando um tanto dividida: algumas de vocês estão revendo certos objetivos e conteúdos com alguns alunos; a professora, por exemplo, estava voltando com alguns alunos, pois tinha feito a avaliação de um jeito, mas resolveu fazer de outra forma. São momentos em que eu vejo que o foco da avaliação está voltado ainda para o burocrático, para o registro, que toma muito tempo do professor.

Eu vejo que a gente acaba deixando muitos alunos de lado, por causa da referida questão burocrática - muita coisa, muita coisa, você acaba realizando outras atividades, acaba fazendo um desenho, uma pintura, uma atividade mais light, um vídeo - para poder concluir os pareceres e o registro e entregá-los no prazo. É um ponto que a gente tem que rever, melhorar. Eu vejo por mim, como ponto negativo, que acabo deixando meus alunos de lado para poder concluir os registros avaliativos. Isso realmente me preocupa, pois vejo que diminui aquele tempo que eu teria para trabalhar com o aluno e, com isso, ele acaba sendo prejudicado em sua aprendizagem. Naquela ansiedade de entregar os resultados da avaliação no prazo determinado, vários dias são praticamente tirados do aluno, e isso é muito preocupante.

Infelizmente, como já se comentou, temos um prazo para entregar os vários registros da avaliação - e eles têm que ser entregues nesse prazo. E só podemos avaliar presencialmente, com os alunos. Não adianta levar os registros para casa, pois é preciso estar com os alunos naquele momento. Como são reunidos vários registros durante o bimestre, o trabalho para fechar no final do bimestre é bem maior.

Você tem todos aqueles registros dos alunos e todas as atividades avaliativas, mas, mesmo assim, passa por momentos de angústia, pois uns vinte dias antes de acabar o bimestre você tem que fechar o percentual e começar os pareceres. Você tem os pareceres e o percentual, porém não tem com fazê-los antes.

Por mais que vocês tenham todos os dias, das 16h às 17h, o horário de planejamento, não há como sobrar um pouco de tempo para a realização de outras atividades. O planejamento é diário, é o dia seguinte, tem que ser feito. Não dá para pegar o parecer naquele momento, vocês tem outras coisas para fazer. E quando vocês terminam o parecer e alguém chega e diz "Olha, mas o Joãozinho não está assim, ele já aprendeu a divisão", isso vem reforçar a idéia de que o processo de avaliação é inacabado; precisa ser, de fato, flexível, formativo, contínuo.

Discurso da avaliação relacionado ao processo de auto-avaliação dos alunos

E a relação dos alunos com a avaliação. Vocês trabalham muito com os alunos a questão da avaliação, do que é avaliar, e poderiam relatar um pouco como acontece esse trabalho, como ficam os alunos quando vocês falam sobre o processo de avaliação, sobre os objetivos, o bimestre?

Eu achei muito válido quando trabalhei as normas com os alunos e falei com eles sobre o sistema de avaliação. A maioria dos alunos sabe que são avaliados constantemente e isso contribui para o enriquecimento do trabalho, porque ficam cientes de que naquelas atividades que estão deixando de fazer, também estão deixando de ser avaliados. Então, esse trabalho que é feito em sala de aula realmente contribui para o crescimento do aluno, porque ele fica sabendo que é avaliado diariamente, em tudo o que ele faz. É muito importante que ele saiba que não pode deixar para estudar somente no final do bimestre, pois a avaliação da escola não se realiza em longo prazo: como já se afirmou os alunos são avaliados todos os dias.

A gente deixa as crianças bem cientes de que em todos os momentos estão sendo avaliadas, seja no compromisso, numa atividade de sala de aula. Eu considero isso muito bom, porque faz com que elas cresçam com mais autonomia e se esforcem mais com relação à aprendizagem. Eu tenho o costume de dizer sempre aos alunos como estão, quais os avanços que tiveram. Isso é bem importante, é uma prática que nós temos aqui como muito válida.

É importante comentar sempre com o aluno como ele está. Apresentar os objetivos, contar o que vai ser cobrado naquele bimestre. Tem aquele aluno que costuma perguntar “Professora, você está fazendo avaliação hoje?” Lembrar a ele que a avaliação é constante, é diária. Tem também o aluno que pergunta “Professora, vai ter avaliação?” E imediatamente outro lhe diz: “Você já esqueceu? Está tudo sendo avaliado agora. Todo dia tem avaliação”.

Eu tenho um caderninho em que são feitas anotações em sala de aula. Os próprios alunos, as lideranças da semana fazem as anotações. Então eles sabem que ali está registrado o nome do aluno que não fez um compromisso, do aluno que se apropriou de um conteúdo, do aluno que respondeu certo para a professora. Esses alunos colaboradores sempre observam e/ou perguntam o que devem colocar no caderninho. Sabem, por exemplo, quem fez, ou não, a pesquisa solicitada pela professora, ou quem trouxe textos para leitura. Portanto, considero válido falar aos alunos sobre avaliação, ler o parecer avaliativo deles, contar a cada um como está, ou não está, no que ele tem que melhorar.

Grupo Focal D

Discurso da avaliação relacionado ao processo ensino-aprendizagem

Desde o início o crescimento, principalmente na parte de avaliação, foi muito grande. Quando nós começamos era muito solto, muito vago, muito aberta esta questão de avaliação. Hoje não, ela foi crescendo de pouquinho, gradativamente com discussões.

Todo ano tem um grupo diferenciado de professores, pelo próprio sistema, mas eu tive o prazer de participar de todos esses grupos aí e percebi que essa questão de avaliação em todos os aspectos é o que tem de mais positivo. Não o aspecto de criticar o que está sendo feito, mas, sim de que será que o que está sendo feito é bom, está sendo bom para a escola e para nosso aluno como está sendo. Então, acho que neste sentido houve um crescimento muito grande para os alunos, e para todos nós profissionais que não sabíamos como fazer a questão de avaliação.

A avaliação visa à formação integral do aluno, respeitando as diferenças e valorizando a opinião do educando. Proporciona um aprendizado de maneira clara e objetiva, nos permitindo ver qual é a dificuldade do aluno e em que etapa do ensino ele tem dificuldade ou não.

Discurso da avaliação relacionado aos registros do processo de avaliação da aprendizagem

A questão aí que eu acho que sempre tem que estar repetindo é a questão de como registrar a avaliação. Isso é um “nó” que eu acredito que não vai desmanchar nunca, e a tendência é dar uma “soltadinha”; daí ele (o nó) prende de novo, solta-prende, solta-prende. Você tem que pensar que a avaliação está que nem casamento. A gente sempre vai ter que estar trabalhando para melhorar.

O sistema de avaliação é um pouco burocrático. Muito tempo é utilizado nas correções dos objetivos (caso se façam bem feitas), tempo esse que poderia ser aproveitado melhor no processo ensino/aprendizagem.

Quando eu cheguei, o meu maior medo foi quando soube que a Escola Pérola era a escola em que eu iria atuar. Aqui se trabalha por objetivos: o sistema de avaliação, meu Deus! Como vou atuar! Talvez seja um aspecto positivo essa questão de eu nunca ter atuado Nossa! Foi um desafio.

Discurso da avaliação relacionado ao processo de auto-avaliação do professor

Eu considero interessante aquela ficha de avaliação quanto ao seu trabalho, ao domínio do conhecimento, do conteúdo. Então, todo o tempo é isso: amar ou odiar. Na verdade é colocar-se na posição de aprender, ou de saber ou pôr em xeque o conhecimento.

Discurso da avaliação relacionado à percepção dos professores sobre o que a escola

Então a avaliação que eu faço assim é que a escola tende a melhorar casa vez mais. Lógico que depende do grupo de profissionais nela inseridos. Então, não é uma coisa que só depende do aluno ou só do professor ou só da equipe pedagógica. Depende de todos. Nesse sentido é que a avaliação da escola pode vir a contribuir.

IV - Proposta pedagógica

Grupo focal A

Discurso da proposta pedagógica relacionado à estrutura da escola em período integral.

A grande virtude da Escola Pérola é a estrutura, é a assistência integral que dá à criança. Essa estrutura – que é o nosso lema – é totalmente diferente da que existe nas outras escolas. Ela tem uma estrutura diferente porque a Universidade hoje a mantém, assume a maior parte dos custos da escola.

Quando você vem lá de fora, vê uma escola desestruturada; aqui, vê uma escola estruturada fisicamente, financeiramente. Ou seja: você vem com uma visão lá de fora, mas, ao chegar aqui, fica até mesmo meio assustado com as boas condições que a escola apresenta. Além disso, a estrutura que nós temos em função de todos os outros profissionais que subsidiam a parte pedagógica, os trabalhos que a gente faz nas Seções de Apoio, auxiliam bastante a parte pedagógica.

Eu penso que são as Seções que fazem a diferença. Tem a nutricionista, tem o médico, tem a dentista, e isso é importante. Essa divisão em Seções e obrigações dentro da Escola Pérola é que propicia um melhor atendimento às crianças.

No diferencial que nós fazemos, é exatamente isto que colocamos: que a escola tem vários Setores, tem a parte pedagógica e a parte administrativa, com suas estruturas locais. Isso faz com que a nossa proposta seja diferente das propostas das outras escolas. Se essa proposta fosse levada às demais escolas [...] Eu acho que a escola é que faz a diferença.

Essa estrutura colabora no processo ensino-aprendizagem, porque a responsabilidade de cada Setor é direcionada. No Setor de Nutrição, por exemplo, tem uma pessoa que vai trabalhar com aquilo que diz respeito à nutrição. Mas lá fora, em outra escola, não tem isso, então a criança fica meio perdida. Aqui não, aqui tem “fulano vai cuidar de tal área”, o que vai dar uma segurança a mais para a criança.

Algumas escolas particulares não têm a estrutura que tem a nossa escola, em todos os sentidos. Eu digo para minhas funcionárias que o banheiro da escola Pérola é muito mais limpo que o da escola particular em que a minha filha estuda. Então, são coisas que você percebe no dia a dia, e a gente tenta manter a todo custo. Acho que isso tem um valor muito grande.

Vou bater na mesma tecla em que todo mundo sempre bate: a questão do tempo integral, que, a meu ver, é um marco em Ponta Grossa. Não existem escolas públicas na nossa cidade que atendam às crianças em tempo integral, que é o fundamental, é o diferencial entre as outras escolas públicas e a nossa.

Uma das questões mais relevantes da Escola Pérola, é o atendimento das crianças em período integral. É o que a comunidade precisa e procura, principalmente nas classes que não têm condição de pagar uma empregada para ficar com o filho no contraturno. As pessoas dessas classes sociais têm na escola em tempo integral uma solução para tal problema.

Essa estrutura, essa questão do atendimento em período integral faz um diferencial para as crianças no processo ensino-aprendizagem. Dá para perceber, no próprio relacionamento entre as crianças que estudam aqui e as crianças que vêm de fora, que estas nunca estudaram no período integral. O relacionamento entre as crianças é outro. Dá, sim, para perceber a formação diferenciada das crianças da Escola Pérola, devido à proposta escolar de período integral.

Discurso da proposta pedagógica relacionado ao espaço físico

O espaço físico como um todo favorece tanto o gosto das crianças pela escola, como o próprio processo de ensino e aprendizagem. Basta a gente ver como a nossa área verde, que escola nenhuma da cidade tem, é positiva para os alunos. Também a biblioteca de nenhuma escola tem tanto porte quanto a nossa, e tem um acervo muito bom também da parte pedagógica, de apoio, consultas e investigações. Principalmente os alunos da oitava série têm aproveitado muito esses livros.

Discurso a proposta pedagógica relacionado à estrutura organizacional e aos profissionais atuantes na escola

Administrativamente, um dos grandes problemas hoje é a falta de pessoal qualificado, não só na parte administrativa, mas também na parte pedagógica. Como foi falado, às vezes as professoras vêm de outras escolas com uma visão diferente de educação. Essa questão dos recursos humanos, eu acho que hoje em dia está se tornando um pouco crítica. Para preservar o padrão que tem sido mantido até hoje, faz-se necessário um constante processo de reposição de pessoal e de formação continuada.

Discurso da proposta pedagógica relacionado às parcerias e suas atribuições

Nestes últimos anos a Escola Pérola teve a sua posição dentro da Universidade, por ser uma escola de Ensino Fundamental, de Ensino Básico. O poder público, no meu modo de ver, deve cumprir o seu papel. Se a mantenedora da escola é a Universidade, deve colocar lá os professores do Estado e do Município.

Discurso da proposta pedagógica relacionado ao atendimento dos filhos de servidores

É proposta da Escola Pérola atender aos filhos de servidores. Uma característica importante que a gente deve colocar também é a questão de família de funcionário. Juntando tudo isso, o grande número de alunos que nós temos aqui é constituído por filhos dos nossos próprios funcionários, seja diretor, ou qualquer professor. Essa é uma característica muito importante, porque normalmente as pessoas não gostam de colocar os filhos no seu próprio local de trabalho, em virtude de uma série de questões. E aqui a gente vê isso de modo um pouco inverso: nós temos um número bem grande de filhos de servidores da escola e da Universidade, e eu acho que isso é muito positivo, porque mostra que as pessoas que aqui trabalham acreditam não só no seu potencial de trabalho, mas no potencial de outras pessoas, os seus colegas de trabalho que estão desempenhando as funções na escola.

Quando eu comecei a trabalhar aqui, vi que esse era o colégio que eu queria para meu filho: tinha dança, tinha teatro. Hoje, talvez a escola tenha que buscar intensificar mais isso, porque não há tantas atividades diversificadas como naquela época.

Discurso da proposta pedagógica relacionado à estrutura das Seções Cultura e Saúde da escola

Uma das questões que nós organizamos para o ano letivo de 2005 foi a Seção de Cultura, principalmente por sabermos que ela poderia propiciar à escola mais atividades, mais estagiários e possibilitar aos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Artes estarem aqui.

A importância das ações da Seção de Saúde, do atendimento, que é mais uma prevenção do que um processo curativo, foi outra questão apontada como fundamental para a educação da criança. Porém, apesar de a nossa proposta ser mais voltada para a parte preventiva do que curativa, do ponto de vista de atendimento médico o que se efetiva é mais o curativo do que o preventivo. Já na Odontologia, as questões da educação para a saúde bucal, da disciplina para a escovação, do bochecho com flúor, da gente estar sempre acompanhando as crianças nos momentos de higiene, na hora do almoço, acho que aí se efetiva a parte preventiva.

Fazendo até uma auto-análise do trabalho que a gente desenvolve, é possível perceber que não existe ainda um aspecto que esteja mais moderno agora, na promoção da saúde na escola. Daí eu vejo que há necessidade, como em todos os outros fatores já comentados, do envolvimento dos pais. Por exemplo, na parte médica, uma das coisas mais difíceis é o médico fazer uma consulta para a criança, sem a presença do pai ou da mãe; a criança passou mal a noite, vem para a escola para ser atendida, e o pai muitas vezes não está presente. Ele simplesmente telefona, relata o sintoma, e o médico faz o diagnóstico. Quer dizer, ele não tem, talvez por saber da estrutura que nós temos aqui, aquela preocupação de estar presente no momento da consulta. Ele confia na estrutura, confia nas enfermeiras e no médico, e ele não vem pessoalmente.

Grupo focal B

Discurso da proposta pedagógica relacionado à estrutura da escola em período integral.

A Escola Pérola se assemelha, ou é melhor do que muitos colégios particulares aqui de Ponta Grossa. Tem um espaço amplo e bom para aproveitar. Não imaginei que fosse tão grande a escola.

Eu vejo a iniciativa de tempo integral como muito válida. Eu nunca trabalhei em outra escola, mas acho bem legal essa iniciativa de ter o período inteiro para o trabalho com as crianças, porque assim elas não têm tempo livre para fazer besteira. Seu tempo é mais voltado para atividades de educação física, de estudo [...].

Discurso da proposta pedagógica relacionado ao estágio acadêmico e às contribuições no processo de formação

Eu vejo a Escola Pérola como um excelente lugar não só para fazer estágio, mas também para desenvolver diversos projetos pedagógicos.

Fazer estágio é válido, porque melhora bem mais o rendimento do acadêmico na Universidade [...]. Algumas pessoas até falaram: “É, mas você vai trabalhar, não vai conseguir conciliar”. Só que trabalhar na sua área é uma coisa totalmente diferente, porque você vai chegar lá (na Universidade) com a experiência que adquiriu no trabalho.

Como acadêmica de Educação Física, trabalho com as oficinas de iniciação esportiva e o que eu sei é que fiquei maravilhada com a Escola Pérola. É que a Educação Física está pouco valorizada em outras instituições escolares: você chega em escolas nas quais as crianças fazem o que querem, é o momento em que elas vão colocar o papo em dia, porque o professor chega, joga a bola e elas fazem o que querem. O professor volta para a sala dos professores e fica conversando. Mas aqui não é isso o que acontece. Os professores dão várias oportunidades aos alunos: tem expressão corporal, tem iniciação esportiva, tem a educação física propriamente dita, tem karatê. Ou seja, tem aulas no currículo. E fora os projetos que são desenvolvidos, tem ginástica laboral para os funcionários. Então, a Educação Física - e eu falo aqui pela minha área - é muito avançada.

Grupo focal C

Discurso da proposta pedagógica relacionado aos processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento discente

A Escola Pérola tem uma proposta que se propõe formar alunos críticos, independentes, humanos (respeitar valores), responsáveis, dinâmicos. Procura desenvolver no aluno a sua criticidade, preparando-o para no futuro atuar de maneira ativa na sociedade. Visa o desenvolvimento integral do aluno a construção do conhecimento respeitando os princípios da pedagogia Freinet: cooperação, afetividade, assembleias, etc.

Além da boa estrutura física, sua metodologia está bem integrada as atuais necessidades educacionais. Com uma proposta pedagógica que acompanha as inovações educacionais, o ensino está voltado para o “aprender a aprender”. Procuramos trabalhar de maneira interdisciplinar. São oferecidas muitas outras coisas ao aluno além das atividades na sala de aula: oportunidades no esporte, oficinas pedagógicas e outras.

Eu avalio o ensino da Escola Pérola como ótimo, e sempre em aprimoramento. Tal fato ocorre por ser um trabalho em período integral. Por termos um grupo de profissionais bastante comprometidos e uma proposta que busca a formação integral do aluno, considero que o ensino é de qualidade. E claro que sempre devemos melhorar e rever certos conceitos, até porque nem sempre os professores se mostram questionadores e críticos no sentido da efetivação da proposta pedagógica.

Discurso da proposta pedagógica relacionado ao trabalho docente na escola em período integral

A escola em período integral faz, faz uma diferença bem grande quanto ao desenvolvimento do trabalho. É porque as crianças ficam aqui um tempo bem considerável de seu dia. [...], elas passam um tempo maior aqui do que em casa.

Eu já trabalhei com duas turmas diferentes: de manhã, você tinha que voltar o seu trabalho para um lado; à tarde, era outra questão que você tinha que resolver. Você não tinha, como aqui na escola, um tempo para planejamento. Levava tudo para casa, e resolvia em casa. Quando chegava em casa, você tinha que trabalhar tudo, pensando não em trinta, mas em sessenta alunos, sessenta cabecinhas diferentes. Aqui não: você tem oito horas para pensar em trinta alunos, são trinta cabecinhas que vão indicar-lhe como desenvolver o seu trabalho. E você tem o tempo de planejamento, tem a quarta-feira para fazer esse trabalho. É um trabalho que rende, tanto o professor vê o trabalho dele saindo. Você vê o seu trabalho brotando, como também vê o rendimento por parte do aluno, já que ele fica ali o tempo integral.

Uma coisa que eu percebo é que o professor de período integral e o de período parcial são bem diferentes, pelo seguinte: nós aqui somos todos muito mais críticos. E a gente é muito mais perfeccionista e exigente, não aquela exigência massacrante, mas uma exigência de querer que o seu aluno seja o melhor, que dê o melhor de si na escola.

Com essa realidade de ser professor de escola em período integral, a gente se torna também crítico e um profissional melhor com o aluno. O docente e o discente crescem bastante nesse trabalho. Eu acredito que, assim, a responsabilidade é maior. E a gente sente isso. Ninguém chega pra você e diz: “Você tem essa responsabilidade”. Você sabe disso. Como já foi dito, são trinta alunos que você tem que trabalhar, são oito horas, e se você não ensina em oito horas, por favor, entregue o diploma. Então, a responsabilidade é sua, é própria, e se você não for profissional [...].

Discurso da proposta pedagógica relacionado ao trabalho coletivo na escola

Quanto ao trabalho da Supervisão Escolar, em outras escolas você não era vista como uma pessoa que estava ali para ajudar, que trabalhava junto com alguém. Considera-se que você estava ali apenas para fiscalizar. E, ao contrário disso, aqui eu entro normalmente em sala de aula, a gente conversa, troca idéias, vê os alunos, sabe o nome deles. O vínculo que a gente tem com os alunos é muito grande.

Então, você consegue estabelecer tanto um vínculo com o aluno, como com o professor. Consegue detectar a necessidade do professor, tem a liberdade, eu acredito que todas vocês têm a liberdade de falar; eu percebo que vocês dizem o que sentem, que estão com dificuldade ou não, o que precisam, o que não precisam. E isso acontece devido ao tempo integral, pois nós passamos juntas a maior parte do dia. Como vocês mesmas falaram, mais que com a família, desde as oito horas da manhã às cinco horas, e tudo isso facilita, então, o contato com o aluno, contato com a professora na sala de aula, contato com o professor no planejamento, contato na formação. Facilita e faz a gente buscar soluções, pois às vezes nem uma de nós sabe a solução e temos que buscá-la juntas, num trabalho coletivo.

Apesar disso, uma coisa que eu sempre comentei com o pessoal da Supervisão e da Orientação é a dificuldade em se ter um trabalho coletivo, em que um saiba o que o outro está fazendo. Isso porque até mesmo pela estrutura da Escola Pérola, que é muito grande, a gente está aqui, mas não sabe o que está se passando na Saúde; o pessoal da Saúde não sabe o que está acontecendo na Cozinha; o pessoal da cozinha não sabe o que os profissionais dos outros setores fazem. Não se pode ficar a par de tudo, ao mesmo tempo. Mas, havendo um bom relacionamento, uma boa integração, entre todos os setores, o trabalho vai para frente e flui melhor.

Discurso da proposta pedagógica relacionado ao atendimento do aluno

O trabalho da Escola Pérola é um trabalho diferenciado daquele realizado em outras escolas nas quais eu já trabalhei, ou em escolas onde também já conheço o tipo de trabalho. Mas, a gente observa que nesse trabalho diferenciado ela busca um atendimento especial. Posso até chamar de especial para o aluno, para o professor e para os funcionários. Principalmente para o aluno.

Eu vejo como positivo esse atendimento especial ao aluno, porque se busca por meio dele – que é até frisado como especial - uma melhoria na condição de aprendizagem da criança e, principalmente, na sua condição de vida.

Muitas escolas não se preocupam com a condição de vida de seus alunos, após bater o sinal. Mas aqui na Escola Pérola observa-se uma preocupação constante da direção nesse sentido. Quer dizer, é positivo que a escola tenha esse diferencial em relação às demais escolas.

Discurso da proposta pedagógica relacionado ao trabalho coletivo na escola

A Escola Pérola tem uma boa proposta. Ela é interessante, estimulante, mas ainda precisa ser aceita e defendida, o que faz com que o trabalho pareça uma "viagem contra a maré", já que se vive uma proposta inovadora e que se exige que nós, professores, a conheçamos. Tem uma metodologia de trabalho diferenciado, busca realmente um aprendizado completo. Não é difícil adaptar-se a ela, porque ela tem um método organizado que proporciona ao professor e ao aluno segurança.

Quando a gente fala "Vou para a Escola Pérola" as pessoas dizem "Você está é louco"! Loucas estão elas de não virem para cá, porque estão acostumadas, talvez, com a mesmice impregnada dentro das nossas escolas. É a mesmice do conteúdo, é a mesmice da forma de trabalhar esses conteúdos, e ninguém procura evoluir. Porém aqui, na Escola Pérola, acontece o contrário: a gente recebe da parte de vocês - quando digo vocês, refiro-me à direção de um modo geral - incentivos para uma melhoria. Se a gente às vezes não consegue acompanhar, ocorre outro tipo de problema, mas a gente recebe esse incentivo.

A Escola Pérola, como proposta inovadora, é aquela de que a nossa sociedade precisa. É urgente que se tome essa atitude de desenvolver a proposta pedagógica que se tem aqui, a qual ainda é novidade no ensino regular. Nossa escola é um espaço privilegiado em todos os sentidos. É uma escola pequena, do ponto de vista do número de alunos e professores.

Eu estava olhando, aqui todos nós sentados, todo mundo [...] eu converso, eu sei, eu encontro. Se não encontro todos os dias, porque eu trabalho mais na parte da tarde, eu encontro nas reuniões. Mas nas outras escolas não, são muitos professores e muitos alunos, é tanta turma que você nem aprende o nome dos alunos.

A Escola Pérola é todo um espaço privilegiado. E essa é a vantagem de se vir para cá. Quando se fala, "Nossa, realmente o esforço é enfático. Existe um status na questão de se estar na escola, você é professora da Escola Pérola, porque ainda é um espaço de privilégio, de proposta que ninguém deixa de aceitar ou tem medo de trabalhar".

Um aspecto que é complicado dentro da escola é todo esse universo de proposta pedagógica para você atuar e conseguir bons resultados com o currículo, com o conteúdo. Aí eu fico pensando sobre o sistema de avaliação, os projetos [...]. Mas, por outro lado, também a gente tem a possibilidade de sentar, lutar por esses projetos, por essas mudanças [...]. Ora eu o amo, ora eu o odeio.

Eu contesto um pouco a questão "odeio ou amo"; é uma questão que, realmente, precisa ser bem analisada. Até porque ainda não estávamos acostumados com a estrutura da Escola Pérola, foi preciso fazer essa análise, provar o sistema empregado dentro da escola. Quer queira, quer não, é o que eu disse: a gente vem de um trabalho, de uma formação que não têm certas características da Escola Pérola. Agora, quanto à valorização do projeto político pedagógico da Escola Pérola, é você que precisa fazer essa análise.

Aí sim, é evidente e eu concordo com isso, que, ao chegar, o professor leve um

choque: fichinhas, projetos e objetivos, e nada disso fazíamos, nós não estávamos devidamente preparados para isso. [...] Então, o ame ou odeie é uma questão dialética: o que é amar, o que é odiar? São contrários. Então, é ódio e amor.

Na verdade, a gente não pegou o projeto político pedagógico para ler, não leu. A gente não o pegou assim prontinho e “agora vamos ler!” Só que é o seguinte: em todos os momentos, nas reuniões, no que vai sendo feito, a todo o instante a gente está tomando conhecimento de como é o projeto.

Então, quando a gente diz: Ah! vamos falar do “Momento Cívico”, ou vamos falar do projeto “Novos Saberes e Sabores”, ou esses conteúdos estão no projeto político pedagógico; quando desejamos saber qual é a postura do professor quanto à avaliação, ou qual a sua postura em relação ao aluno/professor, também encontramos essas questões no projeto político pedagógico. Portanto, vamos falar de tudo o que nós estamos fazendo, vamos relatar, vamos fazer o conselho de classe, que usa avaliação de aluno: é bom, não é bom, vamos fazer, não vamos fazer. Meu Deus! O que vamos fazer? Tudo isso está no projeto! Quer dizer nós, burocraticamente, não fizemos o projeto político pedagógico. Mas nós sabemos como ele é. Tudo isso, todas essas informações, essa gama de informações que nós temos e com as quais nós ficamos: ora eu amo, ora eu odeio; quando eu estou atribulada, eu odeio; quando eu termino, que legal! Terminei. Amei.

A nossa proposta foi construída, claro que nos primeiros tempos, por outros professores da Universidade. Em 2000 passou pela maior reformulação já vista. Tanto é que foi depois disso que se desencadearam todos esses processos de participação e de formação. Os professores participaram ativamente dessa reformulação, porque proposta pedagógica é muito mais do que aquele documento bonito [...]. Proposta pedagógica é algo em ação. Penso que pela proposta estar ativa, nessa relação de direção, pedagogas, professores agindo todos juntos, é que a gente percebe isso. E também porque a gente vê esse lado como um atendimento, não como uma cobrança. Por mais que tenha o apoio legal de três instituições diferenciadas, todas estatais - Universidade, Governo Estadual e Município - a Escola Pérola tem um norte, um objetivo. Às vezes, por questões políticas, esse objetivo pode ser até um pouquinho modificado, mas o seu cerne é um só.

Discurso da proposta pedagógica relacionado à estrutura física da escola

Quanto à questão do espaço físico da nossa escola, eu acho que dava para construir mais alguma coisa, ali no campo, porque nós só temos o ginásio fechado. Ter uma coisa mais fechada, um espaço a mais, um espaço coberto, poderia ampliar e melhorar a estrutura física da escola.

V - Qualidade e desenvolvimento institucional

Grupo focal A

Discurso da qualidade e desenvolvimento institucional relacionado ao reconhecimento da escola pela comunidade universitária

Nos onze anos de funcionamento, pudemos ver um crescimento muito grande da escola, em todos os sentidos. Desde o número de alunos, pois começamos como uma escola pequena, que só tinha alunos até a quarta série, e hoje já temos alunos até a oitava série. Todos os setores foram crescendo, se desenvolvendo. A Escola Pérola começou a ser vista pela sua qualidade de ensino. Começou a ser reconhecida pela comunidade

universitária, porque no início havia alguma resistência por parte dela em assumir uma Escola de Ensino Básico que não se direcionasse especificamente ao Ensino Superior.

Hoje a escola é vista com outros olhos. Um dos seus marcos nos últimos anos é estar mais inserida dentro do panorama universitário como um todo e ser mais reconhecida como órgão suplementar.

Nós temos uma caminhada de muitas experiências, de muitas mudanças. Eu acho que agora estamos começando a entrar na maturidade, já sabemos o que dá certo e o que não dá. Vivemos períodos bons e períodos difíceis; alguns muito difíceis, inclusive. Mas é uma coisa que tem que ser levada em frente, porque não há outra maneira de administrar.

Discurso da qualidade e desenvolvimento institucional relacionado ao crescimento das pessoas

Nesses onze anos houve muito progresso na Escola Pérola, mas nós ainda temos algumas dificuldades. Alguns problemas persistem, principalmente porque são muitos os funcionários e professores que atuam num trabalho em que estamos juntos 40 horas por semana. São coisas assim que fazem parte do nosso dia a dia.

Uma coisa que precisamos ressaltar é o crescimento de algumas pessoas em aceitar a Escola Pérola. Nos primeiros anos, logo que entrei aqui, havia preconceito dos que estavam aqui na escola e dos que são de outros setores da Universidade.

Esse crescimento das pessoas no trabalho, eu pude observar. No decorrer desses anos, todos os que estão aqui - há muito ou pouco tempo - estão lutando para manter essa qualidade que nós mencionamos e na qual acreditamos, mas, às vezes, as nossas forças são mínimas diante do quadro que se apresenta. Então, essa luta coletiva é muito importante.

Discurso da qualidade e desenvolvimento institucional relacionado à atuação e comprometimento dos profissionais

As pessoas têm defeitos e virtudes. Eu, que sou novo aqui, vejo pessoas que são antigas na escola, mas às vezes você vai procurá-las e elas não assumem a responsabilidade que têm. Até quem comanda uma área nem sempre assume essa responsabilidade. Está aí uma coisa que eu acho muito importante dentro da Escola e é bom que todos saibam: todas as pessoas, indiferentemente de sua função - seja professora ou funcionário - todos nós precisamos olhar as nossas crianças e colaborar na educação delas. Eu, por exemplo, procuro fazer isso e hoje não trocaria esta escola por outra.

Acho que na Escola Pérola, de uma forma geral, você faz aquilo que realmente tem que fazer. Apesar de às vezes fazer alguma coisa a mais, ainda faz com prazer.

Eu acho que tem que haver uma cobrança; a gente se trata bem, mas a cobrança tem que existir. Eu respeito cada um na sua especificidade.

Entre os funcionários, eu percebo que aqueles que não se adaptaram, saíram; os que tiveram maiores problemas de relacionamento, também saíram. Os demais, pela experiência que foram adquirindo, acabaram crescendo profissionalmente, se adaptando.

No sentido geral, todos os funcionários se empenham para que as coisas aconteçam, funcionem!

Discurso da qualidade e desenvolvimento institucional relacionado à valorização profissional

Na Escola Pérola, o funcionário é mais valorizado. Se a gente tivesse uma nova forma de administrar os profissionais que trabalham aqui, tudo poderia ser bem melhor e também motivaria mais os profissionais tão valorosos que a escola tem.

Comparando tanto as questões próprias das escolas como a questão administrativa, eu acredito que nós somos valorizados. As pessoas que aqui trabalham acreditam não só no seu potencial profissional, como no potencial de trabalho também de

outras pessoas - os colegas de trabalho que estão desempenhando suas funções na escola. Eu acho que isso é bem notório,

No começo eu tinha muita dificuldade em fazer o meu serviço, porque diziam “não fale nada, auxiliar de sala não faz nada”. Hoje isso não acontece, os auxiliares de sala que estão exercendo a função têm uma sala própria, têm onde ficar. Então, eles são vistos de uma outra forma: têm mais atividade, conseguiram desenvolver mais coisas do que era para eles desenvolverem e isso os ajuda bastante no seu trabalho.

Grupo focal C

Discurso da qualidade e desenvolvimento institucional relacionado ao processo de ensino-aprendizagem

Acredito que o ensino da Escola Pérola tem perseguido o objetivo da qualidade de ensino. Nesse sentido, vem se destacando em muitos aspectos. Está sempre procurando melhorar, proporcionando o melhor para a aprendizagem dos alunos.

O ensino é forte e de qualidade. Muitas escolas ainda não conseguiram "escapar" do ensino tradicional. Acredito que aqui utilizamos o que há de mais inovador e qualitativo na educação. Por termos um grupo de profissionais bastante comprometidos, observo que o ensino é de qualidade. E claro que sempre devemos melhorar e rever certos conceitos... . Dificuldades e problemas existem, não há perfeição. Mas precisamos melhorar e estudar sempre para crescer. Está ótimo mais poderia ser melhor.

Discurso da qualidade e desenvolvimento institucional relacionado à atuação e comprometimento dos profissionais

O que pude perceber até o momento é que aqui a educação é realmente levada a sério. Existem pessoas comprometidas com a aprendizagem. Pessoas esforçadas que fazem aquilo que gostam. Não só por fazer e sim por amor. Os professores são comprometidos, dando o seu melhor. O grupo de profissionais é comprometido.

Discurso da qualidade e desenvolvimento institucional relacionado à valorização profissional

Se você se colocar no lugar do outro, passa a dar valor ao trabalho do outro. Os pais nos valorizam muito como profissionais, como professores.

Grupo focal D

Discurso da qualidade e desenvolvimento institucional relacionado à atuação e comprometimento dos profissionais

Vive-se uma proposta inovadora e que exige de nós, professores, um trabalho mais atento e uma dedicação maior, porém essa exigência acaba transformando nossa atuação num referencial. Penso que é muito bem organizado, tem propostas muito boas, tem também as dificuldades normais que se encontra em um ambiente onde trabalham muitas pessoas. Tem profissionais comprometidos, com exceção de alguns docentes que passam pela escola de vez em quando.

Discurso da qualidade e desenvolvimento institucional relacionado às mudanças

Eu acho que para mim é mais fácil entender muitas questões que acontecem dentro da escola, principalmente as mudanças positivas. Algumas às vezes são dolorosas, porque tudo o que é novo causa dor na gente. A mudança, enfim, é complicada. Mas essas mudanças sempre ocorreram para quê? Para melhorar! Nunca se pensou em dificultar mais o trabalho, porque o que importa é sempre analisar todo o sistema, todos os segmentos (da escola).

Então, é nesse sentido que eu digo que houve mudanças ao longo dos oito anos em que estou aqui na escola. Por quê? Pelo fato de que, entre outras coisas, a avaliação da aprendizagem e as verbas mudaram. Perderam-se muitas coisas, mas, em compensação, ganharam-se outras.

Estou falando isso pelo crescimento e desenvolvimento que houve ao longo dos anos, mas posso falar também sobre o que estamos vivendo neste momento. Porque um ano é diferente, muito diferente do outro.

A escola era uma naquele tempo, mas ela vai ser outra daqui a um mês, porque outras pessoas passam a integrá-la. É alguma coisa velha que fica, que se mistura com o novo e que se faz nova.

VI - Relação família-escola

Grupo Focal A

Discurso relacionado à participação dos pais na escola

A pouca participação dos pais é pedra no sapato de qualquer escola. É o nosso calcanhar de Aquiles. Pelo fato de a Escola Pérola ter uma estrutura boa, pelos pais verificarem que a situação está bem controlada, bem gerenciada, eles têm uma confiança tão grande no serviço que nós prestamos, que muitas vezes acabam deixando boa parte da responsabilidade da criação e da educação dos filhos para nós. A dificuldade de trazer os pais para trabalhar conosco talvez se explique por isso. Esta é uma necessidade que temos: melhorar, tentar modificar a cabeça dos pais e inseri-los um pouco mais na educação dos filhos.

Discurso relacionado à relação família-escola no atual contexto social

Família. Analisando principalmente pelo lado social, vemos que o contexto brasileiro é difícil. A falta da família, a gente sente. Nós lutamos tanto para uma criança ficar na escola, mas morremos na praia. Três meses antes de completar a oitava série, ela some da escola e nós não conseguimos resgatá-la, porque o pai não teve estudo, a mãe não teve, a avó não teve, o avô não teve, eles não tiveram essa cultura.

Infelizmente, a valorização do estudo, da escola é uma questão cultural, muitas pessoas não têm essa cultura, esse olhar. É falta de auto-estima, é falta de amor próprio, é falta de uma visão melhor de vida que, muitas vezes, não deixa que os filhos concluam sequer a escolaridade fundamental.

É uma questão social. Vejam, hoje nós estamos passando por uma mudança muito grande na cultura familiar. É preciso resgatar essa questão da auto-estima na família. É a questão do limite, porque essa história de a criança fazer o que quer, geralmente não dá certo. Nós temos um aluno que disse que não vinha mais à escola, chegamos até a encaminhar o caso para o conselho tutelar, e a mãe disse simplesmente: "Ele está em casa, não está fazendo nada de mal, então que fique." Quer dizer, essa mãe não tem a cultura de valorização dos estudos e da escola, não pensa no futuro do filho, não estabelece limites para ele. Com 12 anos, o filho faz o que quer! Parece que essa falta de perspectiva e

desinteresse pelo amanhã não leva a lugar nenhum. Porém, são coisas que afetam diretamente a escola e que nós, sozinhos, não temos poder para mudar.

Acho que tudo isso gera uma angústia muito grande em todos nós aqui na escola. Às vezes as nossas forças são mínimas diante do quadro que se apresenta. Então, temos que ter a necessária tranquilidade para saber que é preciso nadar. Nadando, nadando, nadando ... Vamos levando nosso dia-a-dia com as crianças. Podemos até morrer na praia, mas nadamos porque, de repente, a questão não é ser otimista ou pessimista, mas realista. A gente não pode é desistir de nadar.

Como a realidade parece, às vezes, não ter mudança, então temos que reunir forças para continuar trabalhando com as adversidades do dia-a-dia.

Outra situação complicada é a ausência das pessoas na família. Daí, a gente quer sua presença na escola. Se na família o pai e/ou a mãe não estão presentes, na escola eles também não vão estar. Então, é preciso contar com essa situação na escola, procurando formas de mostrar aos pais que eles precisam acompanhar a vida escolar dos filhos, precisam vir à escola sempre que necessário.

Grupo focal C

Discurso relacionado à confiança dos pais na escola

A gente vê que os pais têm confiança na escola e acreditam muito no nosso trabalho. Eles acham que nós nos preocupamos muito não só com a aprendizagem dos alunos, mas também com o ser. E isso é bom para que os pais tenham tal confiança. Nós ficamos sabendo de tudo o que acontece. Esses dias uma mãe cujo filho foi matriculado na escola, disse: “Eu fico contente com a escola, porque vocês deixam os pais a par de tudo o que está acontecendo com o aluno”. Realmente, nada é escondido dos pais. Às vezes ficamos preocupados por estar incomodando-os, mas eles sabem que se a escola os informa de alguma coisa, é porque está preocupada com o aluno. Eu acho que esse é o olhar que os pais têm sobre a escola.

Eles vêem a Escola Pérola como um lugar onde seus filhos têm segurança e estão para aprender. A questão da segurança é muito visada por eles. E sabem que o nosso compromisso é grande: a escola é como um santuário para os pais, porque eles deixam as crianças aqui. É como se os filhos tivessem as mães cuidando deles em casa. Existe confiança no professor, em tudo na escola, porque tem médico, tem dentista, tem tudo. Então os pais falam que as crianças deles são melhores atendidas aqui do que em casa. Eles, ou a maioria deles (tem as exceções), têm muita confiança também na equipe toda.

VII - Relações interpessoais

Grupo Focal A

Discurso relacionado às relações interpessoais com/entre os alunos

As crianças da escola são muito afetivas com todos os professores e funcionários. Essa afetividade é fruto de um trabalho coletivo, de todos que aqui trabalham.

Essa afetividade é observável no próprio relacionamento entre crianças que estudam aqui já algum tempo. O relacionamento entre as crianças que vem de fora, de outras escolas que não estudaram no período integral, é outro.

Discurso relacionado às relações interpessoais entre os profissionais da escola

As pessoas foram mudando seu comportamento ao longo destes anos. Elas foram amadurecendo no trabalho, nas relações interpessoais e hoje parece que é mais tranquilo trabalhar aqui. O relacionamento está bem melhor. Mas é lógico que sempre ocorrem alguns desentendimentos entre funcionários. Conflitos existem, porque afinal nós ficamos oito horas aqui dentro da escola. Então, às vezes, as coisas realmente ficam difíceis. É impossível querer harmonia plena. Isso não existe, é utopia. De forma geral a gente tem conseguido conciliar melhor as diferenças, porque elas têm que existir.

Nos procuramos promover algumas coisas para melhorar a qualidade de trabalho do funcionário, do professor, com encontros de formação, com projetos especiais como os projetos de “Qualidade de Vida” e o projeto de “Yoga”. E isso contribui para melhorar o relacionamento e o trabalho, porque você acaba conhecendo melhor a pessoa nesse momento de descontração. E aí, fica mais fácil você se relacionar, porque você sabe como vai conversar com a pessoa e pedir um trabalho para ela.

Essa questão do relacionamento humano é sempre difícil. As pessoas têm que aprender a se respeitar, pelo ser humano que cada um é e pelo profissional que cada um é também. Mas são coisas que acontecem aqui dentro, que às vezes causam estresse porque as pessoas até se desestruturam. Você tem que acertar compensação de horas que para um é de um jeito, férias que para um é de um jeito, para outro é de outro jeito. E, a gente já teve conflitos enormes por coisas assim, relativamente pequenas, que acontece com as pessoas, muitas não entendem mesmo.

É uma questão de valores. É preciso pensar nisso. Todos os que estão aqui na escola não vão tomar determinada atitude por maldade. Eu prefiro acreditar, que as pessoas não são ruins porque querem, porque, as vezes não conhecem as coisas e por desconhecimento acabam muitas vezes não acertando.

Então, aqui todos nós estamos tentando isso: procurando uma melhoria da qualidade de ensino para as nossas crianças e uma melhoria da qualidade de vida nossa também.

Grupo focal B

Discurso relacionado às relações interpessoais com/entre os alunos

A questão do carinho dos alunos é forte. Meu contato com eles acontece quando estão no pátio ou no refeitório, e eu acho incrível o carinho que têm pela gente.

Uma coisa eu acho legal aqui na Escola Pérola: desde que eu entrei aqui nunca vi briga. Em outros colégios a gente vê a piada brigando, saindo no tapa.

Em termos de comportamento na Escola, ela é muito certinha assim. Eu tenho, por exemplo, um amigo que veio aqui e, enquanto esperava para fazermos um trabalho, ficou espantado de ver a criançada toda brincando, jogando bate-ombro, jogando futebol. Sabe, quando os alunos têm várias atividades ao mesmo tempo para fazer, não sobra tempo a eles para fazerem besteira.

Mesmo no atendimento do refeitório, você vê que as cozinheiras conhecem todas as crianças, as quais as cumprimentam e dão abraço. De uma maneira geral, fui bem recebido por todos os alunos, porque ali eles chegam e nos abraçam, a gente conversa, sabe mais ou menos o gosto deles, o que interessa a cada um. Eu pude perceber que eles gostam de coisas que chamam a atenção, que despertam a curiosidade.

Não tem preço trabalhar com crianças. Esse trabalho e o carinho delas eu vou levar para minha vida como experiência profissional.

Discurso relacionado às relações interpessoais entre os profissionais da escola

Quanto à questão das pessoas que trabalham aqui - não só na parte pedagógica, mas também em outros setores - são muito amigáveis, tratam-nos com carinho. Posso dizer que estou saindo com uma dor no coração, porque sei que não vou encontrar outra escola com as mesmas características que esta.

Grupo focal C

Discurso relacionado às relações interpessoais com/entre os alunos

É muito grande o vínculo, as relações interpessoais que se estabelecem na escola. E isso só acontece em instituições de período integral, porque o contato que nós temos com os alunos é maior, uma vez que ficamos conhecendo-os no cotidiano escolar. Até com os pais esse vínculo é estabelecido, porque a gente passa a conhecê-los melhor também.

É diferente você estar quatro ou oito horas com as crianças; no caso das oito horas, o vínculo afetivo é bem maior. É um vínculo mesmo. Você sente essa amorosidade por parte delas.

A gente se preocupa com as crianças, elas vêm, dão beijo, as conhecemos pelo nome, as vemos crescer. Lá da Educação Infantil, vêm correndo para cá. E o que as faz correr atrás do professor, o que a gente vê aqui é que o trabalho é diferente. Cada professor tem esse trabalho, essa integração com seu aluno. Até os alunos que estão na oitava série vêm correndo, abraçam e beijam; é aquele amor e aquela paixão pelas professoras. E até com professores com quem ficaram apenas um ano, as crianças vêm e abraçam. Meu Deus, onde a gente vê isso?

A afeição do aluno, a sua responsabilidade e a integração que ele tem com todos são surpreendentes. Muitas crianças vêm em busca dessa afetividade aqui na escola, porque em casa às vezes elas não a têm. Por isso é que eu vejo diferença entre a Escola Pérola e outras escolas. Aqui o aluno vê uma coisa dele. Ele vem para a Escola Pérola estudar, e faz daqui um pedaço da casa dele. E a professora faz a parte dela também... E a relação professor aluno torna-se cada vez mais intensificada.

A afetividade é importante, se acreditamos numa proposta de real formação. Nossa responsabilidade não é só com a questão de conteúdos que temos que trabalhar, mas é também com a formação humana.

Discurso relacionado às relações interpessoais entre os profissionais da escola

Hoje eu e algumas professoras estávamos falando em termos de relacionamento do grupo de professores. Acredito que nós, professores crescemos muito, pois eu lembro que logo que vim trabalhar aqui havia uma certa divergência entre professores de Educação Infantil e professores de primeira a quarta séries. Não havia um bom relacionamento e, é claro, isso interferia no nosso trabalho. Assim, acabávamos não contribuindo para o crescimento do trabalho das outras pessoas.

Era um pouco histórico, aqui na Escola Pérola, o relacionamento das pessoas e, desde que a escola começou, era também difícil. Acho que essa dificuldade talvez viesse da falta de diálogo, de um compreender melhor o outro...

Hoje, com a mistura de grupos, de pessoas que foram para a Educação Infantil e outras que eram da Educação Infantil e hoje estão no Ensino Fundamental, eu acredito que o grupo de professores cresceu muito em termos de relacionamento, de integração e isso contribui muito para o nosso trabalho, enquanto Escola Pérola.

Eu penso que desde o ano passado e neste ano, com as trocas que houve de professores dos diferentes níveis, está bem nítida esta questão. É preciso haver melhor integração, entender mais a parte do outro, colocar-se no lugar do outro.

Já melhorou bastante o relacionamento na escola, até mesmo com os profissionais dos outros setores: a gente vê a maior parte dos funcionários relacionando-se melhor com os professores e entre eles mesmos.

Conhecemos as pessoas. Qualquer coisa diferente que uma pessoa venha demonstrar, que esteja meio triste, a gente já percebe que alguma coisa não vai bem. E conhecer o outro só acontece mesmo numa escola onde as pessoas convivem oito horas diárias.

Quanto à questão da responsabilidade, como se comentou, a equipe consegue perceber o perfil de cada professor, e isso é muito bom. Como é que a gente conseguiu, por exemplo, este grupo que está aqui hoje? Trabalhamos juntas já há algum tempo. Então, nós

conhecemos toda a caminhada das meninas, e tudo isso é que proporciona um maior vínculo entre os professores.

Uma coisa que eu acho legal na Escola Pérola e que é difícil encontrar, é que a equipe pedagógica preocupa-se não só com nosso lado profissional, mas também com o nosso lado pessoal. E há uma integração tão grande, que quando a gente está precisando de alguma coisa, uma acode a outra. Assim é nosso trabalho. É muito legal, acho que você pode fazer assim. É uma troca de verdade... . Se precisar a gente briga, abraça, chora, dá risada

Grupo focal D

Discurso das relações interpessoais entre os profissionais da escola

Em primeiro lugar eu acho que é a questão dos profissionais, dos relacionamentos, é o principal ponto da Escola Pérola. Eu acredito que o relacionamento é o ponto chave. O relacionamento da equipe pedagógica, da direção, das direções, com os professores, o relacionamento nosso com os alunos eu acho que isso é o ponto chave do bom andamento de uma escola. Aquela máxima do tipo “o tempo todo unidos”.

Esta Escola, ela me impôs muitos desafios e talvez eu não tenha conseguido trabalhar com todos eles, principalmente por esse vínculo que se falou da integração, eu acho que por ser uma escola pequena a gente tem essa visão, a gente consegue compartilhar de um todo ao mesmo tempo.

Na sociedade atual não é só a falta de dinheiro, a falta de trabalho que faz essa violência, essa coisa horrorosa que a gente está vivendo. É a falta de carinho, é a falta de amor, é a falta de relacionamento. Porque o ser humano é diferente por causa disso, é isso que diferencia o ser humano dos outros animais. Não são só as necessidades básicas, como as de comida, mas essa necessidade de afetividade, de carinho, de respeito, de se sentir humano de se sentir amado até. É uma questão de amor.

A partir da hora em que você deixa o outro falar deixar o outro ter a liberdade de exprimir a sua opinião, vamos dizer os seus anseios, quer queira quer não, você está amando aquela pessoa. Porque às vezes aquela pessoa está precisando falar. Quando você dá condição igual para todos independente de situação, é amor. E lógico que a fraternidade é quando se fala amor.

Então, se a gente não tiver isso, na escola, ela pode ser perfeita, pode ser organizada, ter profissionais maravilhosos, alunos interessados. Mas se não tiver amor, não tiver carinho, não tiver respeito ...

Os discursos dos sujeitos coletivos construídos a partir dos depoimentos falam por si só. São ricos de sentidos e significados das representações que a comunidade escolar tem da escola. Deles se pode apreender tanto a percepção sobre os processos educativos desenvolvidos na escola quanto às dimensões que os sujeitos coletivos apontam quando solicitados a fazer a avaliação da instituição escolar. Os aspectos qualitativos evidenciados foram muitos. Percebe-se que em cada discurso construído há sempre uma ênfase maior dos sujeitos em aspectos de sua vivência cotidiana, ou seja, ele olha a escola a partir de seu lugar na instituição e de sua história. Conforme anteriormente apresentado no gráfico 1 da p.134, o grupo focal A formado por diferentes profissionais tem mais registros na dimensão de organização e gestão; o grupo focal B constituído pelos acadêmicos estagiários

na dimensão de formação e desenvolvimento profissional, o grupo focal C formado por professores de Educação Infantil e Séries iniciais na dimensão dos processos de avaliação – principalmente da aprendizagem – e, o grupo focal D, formado por professores das séries finais, na dimensão da proposta pedagógica da escola. Com auxílio da análise quantitativa, foi possível agrupar os registros oriundos dos grupos focais A, B, C e D, conforme evidenciado na Tabela 3 e no Gráfico 3.

TABELA 3 - Dimensões da auto-avaliação da escola apontadas nos discursos dos sujeitos coletivos dos grupos focais - Paraná – 2005

Dimensões	(Qt)	(%)
Formação e desenvolvimento profissional	42	13
Organização e gestão	74	22
Processos de avaliação	57	17
Proposta pedagógica	52	16
Qualidade e desenvolvimento institucional	39	12
Relação família-escola	27	8
Relações interpessoais	38	12
Total de registros	329	100

Fonte: Discursos dos sujeitos coletivos dos grupos focais

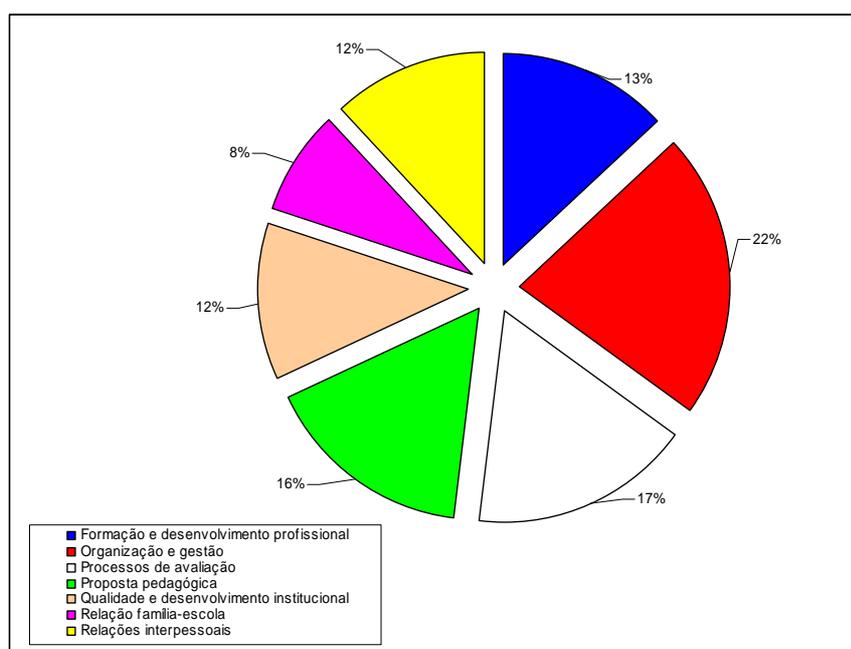


GRÁFICO 3: Dimensões da auto-avaliação da escola apontadas nos discursos dos sujeitos coletivos dos grupos focais - Paraná – 2005
Fonte: Discursos dos sujeitos coletivos dos grupos focais

Emergiram das discussões as fragilidades da escola que indicavam a necessidade de:

- reorganização da Secção de Cultura para oferta de oficinas curriculares para todos os alunos;
- retomada das discussões sobre a avaliação da aprendizagem e as formas de registro de avaliação;
- contratação de mais servidores e acadêmicos para atuação na escola;
- melhorias na estrutura física;
- criação de um laboratório de informática;
- reorganização dos espaços físicos para melhor atendimento aos alunos;
- continuidade dos processos de formação profissional;
- melhoria na comunicação interna entre os setores/profissionais da escola;
- viabilização de estratégias para melhorar a participação dos pais na escola;
- mais atenção às atividades esportivas e recreativas;
- construção de uma área coberta na área externa da escola;
- maior integração com a comunidade universitária e com as entidades parceiras: município e SEED;
- melhoria na gestão dos processos pedagógicos e administrativos

As questões apontadas foram discutidas em encontros coletivos com os profissionais da escola, nas quais foram se estabelecendo prioridades e traçados os planos de intervenção e acompanhamento das ações .

Enfim, as contribuições do grupo focal como procedimento de coleta de dados desencadeador de discussão e reflexão coletiva exige flexibilidade, integração, respeito ao outro, a diversidade, mas também gera unidade. Foi uma experiência muito forte e única, até então na avaliação da escola, porque em outras situações de avaliação institucional interna realizada os procedimentos eram mais técnicos. A proximidade das pessoas, o estar frente a frente, o estar com o outro é uma experiência de avaliação de e na escola “inarrável”.

5.2.2 Os discursos dos sujeitos coletivos originários dos questionários dos pais

Os discursos que compõem as categorias definidas nas respostas dos pais dos alunos referentes aos comentários tecidos na questão nº 15, são apresentados a seguir:

I - Organização e gestão

Educação Infantil

A escola é excelente, é organizada. O horário para quem trabalha é difícil. Se não tiver alguém em casa para atender a criança, não há como trabalhar.

Séries Iniciais

Considero o trabalho bom porque tudo o que é ensinado aos alunos traz a eles conhecimento e prazer, o que vejo como essencial. Mas acho que a Escola tem condições de melhorar, e muito. Em todo trabalho temos que sempre buscar um aperfeiçoamento. Sabemos que, por se tratar de instituição pública, a Escola Pérola tem suas carências: não lhe faltam, por exemplo, bons profissionais, mas ela precisa de mais apoio do Estado.

Considero o trabalho bom também por causa da segurança e porque as atividades, em sua maioria, são desenvolvidas em equipe. É uma das melhores escolas que conheço.

O trabalho é excelente por ser uma escola diferenciada de muitas outras, por sua organização, pela segurança que oferece e pelo bom trabalho que desenvolve com as crianças. Dois filhos meus já se formaram aí, e outra filha está na 7ª série. Sempre tivemos um bom atendimento. Em tudo que é desenvolvido você vê o resultado, o empenho em todos os setores e percebe que há planejamento e preocupação com a educação.

Séries Finais

Considero bom o trabalho na Escola Pérola, porque ela tem uma boa administração. É uma escola segura, organizada e conservada. Tem um ensino diferente daquele que se vê em outras escolas. Gostaria que no ano de 2006 fosse nela implantado o Ensino de 2º grau (Ensino Médio)

Considero excelente a Escola Pérola pela sua organização e desempenho. São bem distribuídas todas as atividades e bem administradas todas as Seções da escola. Tem acompanhamento de nutricionista e controle de qualidade e higiene. Seus profissionais fazem o serviço bem feito e também exigem que haja bom atendimento na escola, para o bem do aluno.

Considero a escola excelente também porque o calendário escolar é devidamente cumprido, é exigida freqüência do professor na sala de aula e a segurança dos alunos é garantida pela própria escola, comandada pela sua portaria.

Considero o trabalho na Escola Pérola regular, porque tem muito que melhorar. Mas também é preciso reconhecer que as pessoas que lá trabalham estão se esforçando.

II - Processo ensino-aprendizagem e desenvolvimento discente

Educação Infantil

Tem tudo que o aluno precisa para seu desenvolvimento. Comparada com outras escolas públicas, a Escola Pérola tem um ensino qualificado. As feiras de ciências fazem com que o aluno vá à procura de informações, desenvolva sua pesquisa. Mas acho que deve haver mais trabalhos diversificados, como o teatro.

Considero o ensino da Escola Pérola excelente, pela consideração e boa educação com os alunos, pelo avanço das crianças: desde que minha filha começou a freqüentar o colégio, ela teve um bom desenvolvimento e passou a ser mais obediente. Seu comportamento mudou bastante, para melhor. Acompanhamos muito o desenvolvimento de nossos filhos e percebemos um resultado muito positivo em todas as áreas. Meu filho deixou de ser tímido e está se socializando bem com as pessoas; desenvolveu muito, em todos os sentidos.

As crianças se adaptaram muito bem ao ensino da Escola Pérola, que é muito bom. Vale a pena estudar nessa escola, porque ela é diferente de outras que têm o ensino fundamental. As crianças têm tempo para aprender, fazem vários trabalhos, têm acompanhamento contínuo, têm esportes. Trabalha-se com competência para o desenvolvimento cultural e educacional dos alunos.

Considero que todas as escolas deveriam ser como a Escola Pérola, em todos os aspectos: funcionar em tempo integral e orientar os alunos quanto ao estudo em geral, a disciplina e o respeito, para a boa formação de todas as crianças. Ouço comentários de professores de outras escolas, amigos meus. Eles dizem que a Escola Pérola tem um bom ensino e que, por isso, há uma lista de espera de outras crianças que querem estudar neste local.

Séries Iniciais

Considero bom o trabalho da Escola Pérola. Além de incentivar a aprendizagem dos alunos, eles dispõem de várias atividades para seu desenvolvimento.

A Escola Pérola é excelente pelo bom trabalho realizado com as crianças, as quais têm um ótimo aprendizado e desenvolvimento. A escola tem um ensino rígido e proporciona muitas atividades para os alunos. Trabalha o desenvolvimento da criança e ensina bem os alunos, auxiliando-os e apoiando-os com bom material didático, quando necessário. Quando um aluno tem dificuldade, é trabalhado de maneira individual. .

Acho que a Escola com sua equipe estão de parabéns pelo seu bom desempenho e pela qualidade de um ensino que atende a todas as necessidades dos alunos. Considero o ensino ótimo pela dedicação dos professores, pelo ensinamento e pelo tratamento que dispensam às crianças, porque elas ocupam-se com coisas novas e as aprendem com facilidade.

Séries Finais

Considero o trabalho bom porque não é aquela coisa, mas também não é tão ruim. Às vezes, acho que a escola está atrás do desenvolvimento do aluno. O aluno está na frente. Considero bom o trabalho da Escola Pérola. As crianças aprendem bem, porque se tenta possibilitar a aprendizagem de forma integral ao aluno. Minha filha adora estudar na escola, desde o “prezinho”. A escola é excelente. O resultado da educação aplicada às minhas filhas vem ajudando no bom caráter delas e também no seu desenvolvimento. Tenho duas filhas que estudam há oito anos na escola. Só tenho que agradecer pelo trabalho desenvolvido. Meus filhos se criaram aí, tenho orgulho da educação e formação que eles têm. O tratamento que se dá aos alunos é excelente.

III - Proposta Pedagógica

Educação Infantil

Considero bom o trabalho da Escola Pérola.

Considero o trabalho da Escola Pérola excelente, por oferecer atividades diversas. Ela desenvolve um trabalho dinâmico e atua também na área social dos alunos, transformando-os em grandes cidadãos. Tenho que trabalhar o dia todo, mas sei que meu filho está sendo bem cuidado, nessa escola.

Considero o trabalho da Escola Pérola regular, porque faz pouco tempo que minha filha estuda no colégio. Ainda não deu para fazer uma análise mais atenta.

Séries Iniciais

Considero bom o trabalho da Escola Pérola, pois embora seja uma escola pública, preocupa-se com a boa qualidade do ensino. Apesar disso, falta um pouco de desempenho de alguns professores, pois poderiam trabalhar mais com culinária, etiqueta e outras atividades que são do interesse dos alunos.

A escola tem um trabalho excelente devido à estrutura que oferece: funciona em período integral, preocupa-se com cada criança como um todo, como um ser inteiro. Também tem vários atendimentos, entre os quais assistência médica e odontológica, e alimentação. A alimentação é ótima, atende a todas as necessidades das crianças. A escola tem vários requisitos diferenciados que outras escolas não possuem.

A Escola Pérola tem um ensino de qualidade e nos ajuda muito por funcionar o dia todo, por causa de nosso trabalho. É uma escola completa e eu me sinto muito segura pelo fato de a minha filha nela estudar. Conheço a proposta pedagógica, sinto-me segura em relação aos profissionais que trabalham na instituição. Nossos filhos estão sendo protegidos e bem acolhidos pela escola e seus dependentes.

Há muitas mães que trabalham e deixam os filhos sob a responsabilidade da equipe da escola. Assim eles não ficam nas ruas e na marginalidade. A escola está acompanhando as boas escolas particulares.

Séries Finais

Considero bom o trabalho desenvolvido na Escola Pérola, porque ela tem estrutura para comportar crianças em período integral, o que facilita seu aprendizado e abrange todas as necessidades do aluno. É uma escola diferenciada de outras instituições escolares. Visa a uma educação muito boa para os alunos e proporciona tranquilidade aos pais, pelo bom atendimento que dá às crianças.

Apesar das condições que o Estado oferece, graças à boa vontade nos trabalhos desenvolvidos pela equipe de professores, administradores e funcionários, a escola é uma das melhores que podemos encontrar no nosso município. Como toda instituição pública, deixa a desejar no aspecto patrimônio. Porém, com o esforço dos professores e da equipe toda, tenta superar esses obstáculos. Sempre cuida bem dos nossos filhos.

Poderia ser melhor, pois tem alguns pontos negativos: acho que tem que haver mais incentivo a práticas esportivas e que faltam noções de informática para os alunos.

É uma escola excelente e de boa qualidade, porque sua estrutura é muito boa. Os profissionais que nela atuam estão sempre discutindo assuntos atuais. Acho que a instituição tem tudo que uma criança precisa para seu bom desenvolvimento. Oferece o atendimento que é necessário para todos os alunos. É uma escola completa.

É a melhor instituição educacional que já conheci. Usa metodologia e tecnologia das mais atuais no sistema de ensino no país. Dentro da região de Ponta Grossa, é uma das melhores escolas públicas. É difícil ter uma escola do nível da Escola Pérola. Nela tem aula de educação física.

IV - Relação família–escola

Séries Iniciais

A Escola Pérola é excelente, principalmente porque se preocupa com a educação e o bem estar dos alunos, assim como com a integração da família na escola.

Séries Finais

Considero o trabalho excelente porque existe um elo de atenção da escola para com a família do aluno. Tudo está ao alcance do aluno e dos pais.

V - Qualidade e desenvolvimento institucional

Educação Infantil

Considero bom o trabalho da Escola Pérola porque são responsáveis os profissionais envolvidos nas atividades escolares nela desenvolvidas.

O trabalho é excelente, porque vocês têm ótimos profissionais. Eles tratam nossos filhos com muito amor, respeito e dedicação.

Séries Iniciais

Os educadores são qualificados. Todos desenvolvem suas funções com responsabilidade.

A escola tem bons professores. Sei que minha filha está em mãos de pessoas competentes, de professores capacitados e realmente vocacionados para aquilo que fazem. As professoras são maravilhosas, com a graça de Deus.

Séries Finais

Considero bom o trabalho da Escola Pérola, porque ela tem uma boa equipe pedagógica e bons professores.

Considero o trabalho excelente porque a escola tem ótimos profissionais, desde a direção até os zeladores. Todos se empenham, com muita dedicação e sem medir esforços, no cumprimento de suas funções. Os professores e funcionários são de excelente competência. Poucos colégios proporcionam aos alunos tão bons professores

Nos discursos dos sujeitos coletivos construídos a partir dos depoimentos dos pais são evidenciadas as dimensões da proposta pedagógica da escola e da contribuição dos processos de ensino-aprendizagem para a formação e desenvolvimento de seus filhos. Com auxílio da análise quantitativa, foi possível agrupar os registros oriundos dos questionários de pais dos alunos da Educação Infantil, das Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, conforme evidenciado na Tabela 4 e no Gráfico 4.

TABELA 4 - Dimensões da auto-avaliação da escola apontadas nos discursos dos sujeitos coletivos dos pais - Paraná – 2005

Dimensões	(Qt)	(%)
Organização e gestão	36	19
Processo ensino-aprendizagem e desenvolvimento discente	46	25
Proposta pedagógica	86	46
Relação família-escola	3	2
Qualidade e desenvolvimento institucional	15	8
Total de registros	186	100

Fonte: Discursos dos sujeitos coletivos - pais

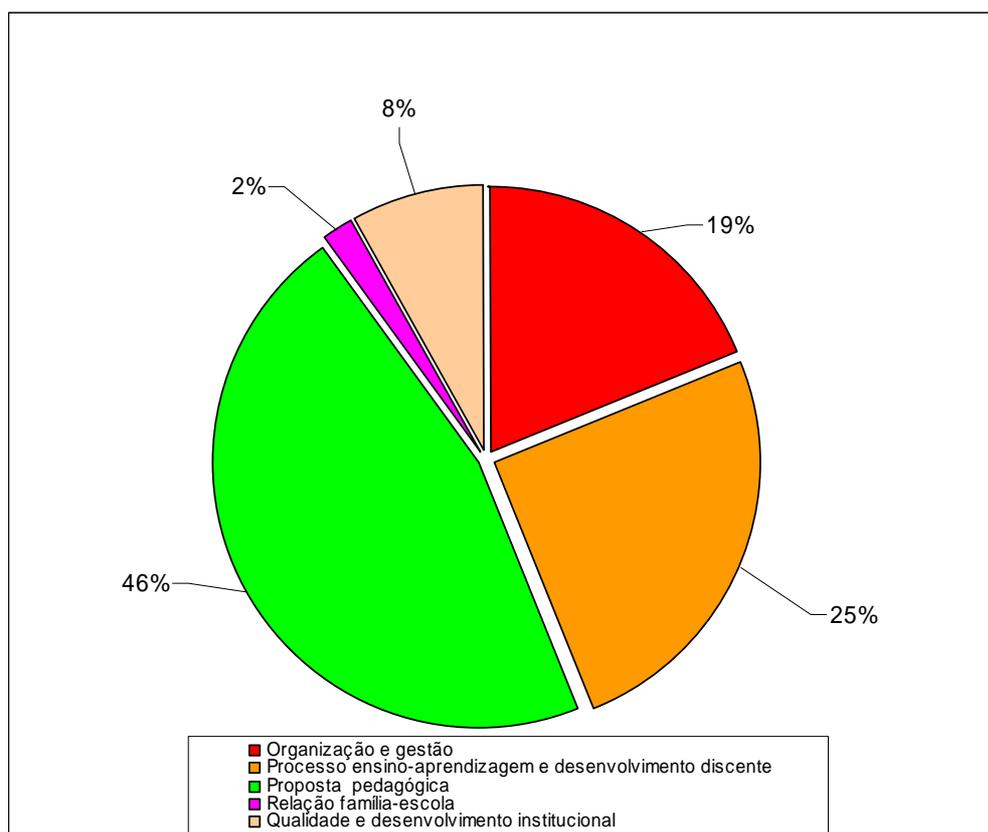


GRÁFICO 4 - Dimensões da auto-avaliação da escola apontadas nos discursos dos sujeitos coletivos /pais - Paraná – 2005

Fonte: Discursos dos sujeitos coletivos - pais

5.3 A avaliação dos aspectos/setores da escola na perspectiva dos pais

TABELA 5 – Síntese da avaliação dos aspectos/setores da escola na perspectiva dos pais - Paraná – 2005

Especificação	Excelente	Bom	Regular	Ruim
Aspectos/setores	Valores Médios (%)			
Alimentação	56,33	37,67	5,33	0,67
Biblioteca	52,67	38,67	6,33	2,33
Coordenação pedagógica	58,33	39,33	2,34	0,00
Enfermagem e higiene	64,67	31,00	3,33	1,00
Eventos e festas	31,00	48,00	20,33	0,67
Funcionários	54,00	51,00	5,00	0,00
Gestão/direção	60,33	35,00	4,67	0,00
Horário de funcionamento	53,00	37,33	9,67	0,00
Professores	57,67	36,00	6,33	0,00
Proposta pedagógica	55,00	42,00	3,00	0,00
Esportes e lazer	52,33	37,33	9,67	0,67
Secretaria	54,00	43,00	3,00	0,00
Serviço médico/odontológico	51,33	40,67	7,00	1,00
Tempo integral	72,50	22,50	5,00	0,00
Média Geral da Escola	55,23%	37,82%	6,50%	0,45%

Fonte: Questionário-pais

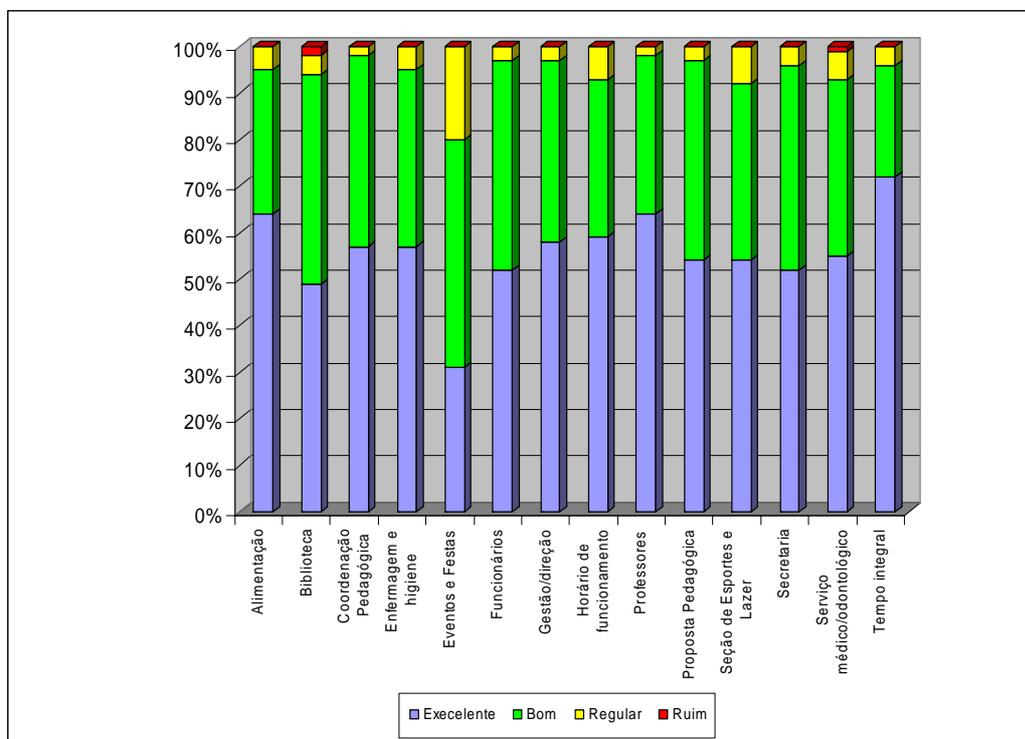


GRÁFICO 5 – Avaliação dos aspectos/setores escola na perspectiva dos pais – Paraná-2005

Fonte: Questionário-pais

5.4 Os sentidos e significados produzidos no processo de auto-avaliação da escola

O processo avaliativo desencadeado no seio da escola revela múltiplos sentidos, os quais podem produzir diferentes significados. Para o objeto de estudo proposto nesta tese, as dimensões apontadas pelos sujeitos coletivos no processo de auto-avaliação da escola são as de maior relevância. Portanto, as dimensões a destacar são:

- **Formação e desenvolvimento profissional** - o conteúdo dos discursos não deixa dúvidas de que a formação continuada dos profissionais da escola é um fator essencial para o desenvolvimento profissional, seja dos professores, dos funcionários e dos estagiários. Há um reconhecimento de que faz diferença ter momentos de formação no interior da escola, porque ela traz contribuições significativas para as práticas pedagógicas e administrativas, para a atuação profissional e para o fortalecimento dos relacionamentos internos. A escola precisa estar sempre investindo nos profissionais que nela atuam proporcionando seu desenvolvimento e qualificação profissional. Tais processos formativos devem ser construídos coletivamente, porque a escola é o lugar de aprender, de partilhar conhecimentos, de articular teoria e prática.
- **Organização e gestão** - a representação que brota dos discursos dessa categoria é de que a organização da escola e a sua gestão criam uma cultura institucional que a caracteriza. Para o grupo a escola é organizada, tem diretrizes claras, tem uma boa estrutura física e administrativa. No entanto, dificuldades para geri-la são muitas, uma vez que ela funciona em parceria com município e Estado. A diversidade de entidades num mesmo espaço institucional ora é vista como uma questão problemática ora como essencial para sua existência. De fato, exige muita diplomacia da gestão para tratar os conflitos gerados, tanto internos como externamente. A julgar pelo discurso coletivo, a prática de uma gestão compartilhada possibilita o desenvolvimento do projeto pedagógico único.
- **Processos de avaliação** - nos registros percebe-se uma preocupação com a imagem externa da escola, de protegê-la e valorizá-la, ainda que as dificuldades internas sejam evidentes. Uma boa escola é aquela que se preocupa com a formação e aprendizagem do aluno, que reflete sobre o seu trabalho cotidiano, questiona-se, sobre o que faz e o que o pode melhorar. É aquela que tem uma boa proposta pedagógica, uma boa estrutura, profissionais competentes e comprometidos e, que não vive só de “aparências”. O discurso da avaliação da aprendizagem traz à tona a complexidade que é desencadeá-la numa postura formativa. Compreender que os processos de ensino-aprendizagem e os processos de avaliação são indissociáveis, ainda é uma

conquista a ser efetivada. A questão de como registrar a avaliação é um “nó” ainda a ser desmanchado. A auto-avaliação dos alunos e dos professores também constitui uma prática avaliativa considerada relevante.

- **Proposta Pedagógica** - nas representações do grupo as expressões “tempo integral”, “escola em tempo integral”, estão associadas à estrutura física, a estrutura organizacional, as parcerias, aos estágios curriculares, ao trabalho coletivo, ao trabalho docente, a atenção aos alunos, aos processos de ensino-aprendizagem. Elas expressam a identidade institucional, os valores que permeiam as ações educativas e a relevância que o grupo atribui a proposta pedagógica. A escola em período integral faz diferença quanto ao desenvolvimento do trabalho escolar. Os professores recém-chegados ficam surpresos ao valor que se dá à concretização da proposta, e tem dificuldades de adaptação. A rotatividade de professores, especialmente nas Séries Finais do Ensino Fundamental, aliada a não-reposição do quadro administrativo é um dos maiores obstáculos enfrentados à consolidação da proposta pedagógica.
- **Qualidade e desenvolvimento institucional** - os discursos resgatam a história da instituição e seu desenvolvimento em todos os sentidos. A credibilidade e reconhecimento da qualidade de ensino pela comunidade interna e externa, é fruto do trabalho de múltiplos sujeitos, de muitas mudanças, de momentos bons e momentos difíceis vivenciados, mas principalmente pela equipe de profissionais comprometidos e valorosos que lutaram e lutam, cotidiana e coletivamente, para mantê-la. A instituição persegue o objetivo da qualidade de ensino, para proporcionar uma aprendizagem significativa os alunos. Como expresso no discurso “vive-se uma proposta inovadora e que exige de nós, professores, um trabalho mais atento e uma dedicação maior, porém essa exigência acaba transformando nossa atuação num referencial”.
- **Relação família-escola** – a confiança dos pais no trabalho realizado pela escola fica salientada nos depoimentos do grupo. Tal aspecto, embora positivo por um lado, é considerado descomprometimento, por outro, quando eles transferem para escola responsabilidades além das que já lhe competem. As mudanças sociais e econômicas que vem afetando a vida das famílias inviabilizam a participação da maioria dos pais na escola e remete a necessidade de repensar os mecanismos de participação que deles se espera.
- **Relações interpessoais** – os discursos revelam que o relacionamento interpessoal é um “ponto chave” para o bom andamento do trabalho na escola, porque é grande o vínculo afetivo que se estabelece entre as pessoas que fazem o cotidiano escolar. É uma questão de valores a serem vividos, portanto, que exige contínua atenção, dado os conflitos inerentes a todo espaço onde convivem tantas pessoas, como na escola. Os discursos expressam que o relacionamento com/entre os alunos e com/entre os profissionais é bom, e que mecanismos internos são desenvolvidos constantemente para mantê-los.

CONCLUSÃO

Sinalizando uma nova cultura de avaliação nas instituições escolares...

A avaliação precisa
ser espelho e lâmpada,
precisa não apenas
refletir a realidade,
mas iluminá-la,
criando enfoques e perspectivas,
mostrando relações e
atribuindo significados
às ações e aos resultados.

(Dilvo Ristof)

O objetivo deste estudo foi discutir a possibilidade de construção de um processo de auto-avaliação institucional na escola básica, disponibilizando-se conceitos, procedimentos e instrumentos analíticos inovadores voltados ao desenvolvimento institucional. A investigação originou-se de reflexões, observações e questionamentos sobre as práticas avaliativas existentes no interior da escola básica, e da grande ênfase que na sociedade contemporânea, nas políticas públicas, nos debates acadêmicos e meios educacionais se vem dando à avaliação.

Partiu-se do pressuposto de que a avaliação interna das instituições escolares é necessária para o desenvolvimento institucional e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade educativa. Buscou-se desvelar o universo das representações dos envolvidos nos processos de trabalho escolar – professores, funcionários, pais – quando são eles que promovem a avaliação no seio da escola, a

fim de que se pudesse conhecer o conjunto de dimensões ou aspectos que esses representantes da comunidade escolar consideram fundamentais num processo avaliativo.

Para a construção dos referenciais teóricos da temática escolhida considerou-se fundamental explicitar a centralidade da discussão sobre a avaliação educacional na contemporaneidade, enfatizando a presença do Estado Avaliador e suas conseqüências para a educação, para a escola, para o currículo e para a avaliação. Da discussão emergem as relações entre a crise da sociedade e da educação, e suas implicações no interior da escola: em outras palavras, as relações entre os contextos *macro*, *meso* e *micro* e a crise estrutural que vem afetando as funções, os papéis dos atores educativos e os fundamentos da instituição escolar. Destaca-se que é em tal movimento social e institucional que as mudanças no campo da avaliação educacional se inserem e, conseqüentemente, a avaliação nas e das escolas. Também se trouxe à tona um conciso debate sobre a indissociabilidade entre escola, currículo e avaliação.

São salientadas as estreitas conexões entre a natureza construída no currículo e a produção de identidades culturais e sociais, para possibilitar a compreensão do currículo como cultura e ao mesmo tempo mostrar a complexidade das culturas que se entrecruzam no interior da escola, produzindo e criando significados que configuram a cultura cotidiana da vida escolar.

As relações entre os contextos sociais, políticos e econômicos e as concepções de avaliação são evidenciadas quando se faz a retomada da evolução das concepções de avaliação de um passado recente à atualidade. As chamadas gerações da avaliação - medida – descrição – julgamento – construção social – são caracterizadas, enfatizando-se também que tais concepções e práticas avaliativas ainda coexistem nos atuais espaços e tempos educacionais.

Dialogando com Pedro Rodrigues, faz-se uma breve reflexão sobre as três grandes posturas epistemológicas da avaliação: a objetivista, que concebe a avaliação como técnica; a subjetivista, que concebe a avaliação como prática; e a posição dialética que, numa postura crítica, considera a avaliação como *práxis*. Com apoio no pensamento dos teóricos Bonniol, Vial, Morin e Cappelletti, aponta-se para uma matriz teórica emergente na qual o campo da avaliação poderá vir a ser tratado, tendo como lugar epistemológico as teorias da complexidade. Por fim, ressalta-se a importância dos quatro níveis de coerência propostos por Charles Hadji para o

desenvolvimento da avaliação da e na escola: a legitimidade epistemológica, a legitimidade social, a legitimidade institucional e legitimidade técnica.

A relevância do processo de auto-avaliação de escolas foi o cerne das discussões do terceiro capítulo. Na tentativa de compreender como um processo de avaliação da escola pode ser desenvolvido no seu interior, ainda que de forma insuficiente e não conclusiva, discute-se, num primeiro momento, a importância de se tomar a escola como objeto de estudo, como uma unidade social a ser investigada, como um lócus central de análise, opção esta caracterizada como uma abordagem meso-analítica de compreensão e de intervenção nas instituições escolares.

Tal perspectiva aponta que entre o sistema educacional globalmente considerado e a sala de aula, passa-se a considerar e observar ações e contextos organizacionais mais concretos, os quais interagem e se cruzam com aqueles elementos, podendo assim ser distinguidos em termos de análise: a escola como espaço meso-analítico. Daí considerar-se que a sua avaliação é complementar à avaliação de outros níveis dessa rede, ou seja, dos alunos, dos professores, dos profissionais, da gestão educacional, das políticas educacionais. Elas se articulam e podem ser (re)construídas a partir da combinação de abordagens do tipo macro e micro.

O diálogo estabelecido com vários autores que vêm defendendo essa postura investigativa da escola e que acreditam que a auto-avaliação pode constituir-se num processo de compreensão e de captação dos sentidos das relações e estruturas que integram a vida total da instituição, permite argumentar que a auto-avaliação deve abranger a totalidade da ação educacional, valorizando a identidade institucional, as relações internas e externas, os processos de trabalho – pedagógicos e /ou administrativos –, os professores e profissionais, a comunidade escolar.

O estudo empreendido evidencia que tal compreensão da avaliação da escola é sempre uma questão ética e política, que implica opção e decisão para efetivá-la, isto é, para materializá-la. Daí a concepção de auto-avaliação de escola aqui sustentada ser aquela que se caracteriza como um processo político, ético, cultural, pedagógico e técnico, que desencadeia reflexões e ações coletivas carregadas de sentidos e significados, essencialmente para aqueles que fazem o cotidiano da escola, ao mesmo tempo em que se constitui como um processo de

formação humana e social, de construção e distribuição de conhecimentos socialmente significativos e relevantes para a instituição.

A concepção traçada pressupõe a escola adquirir a capacidade de refletir sobre si mesma, ter consciência de seus estados interiores, delinear seu plano de auto-avaliação e enfrentar os desafios que emergem na institucionalização desse processo. Enfim, é uma decisão da escola de tomar para si a capacidade de refletir e intervir nos processos educativos e na produção de conhecimento para sua melhoria contínua.

Na elaboração desta tese um momento que se considera essencial foi o processo de construir pontes entre o marco teórico estabelecido e os caminhos traçados para realizar a investigação. Tecendo-se tais articulações, a abordagem qualitativa – do tipo pesquisa-ação institucional – foi escolhida, no intuito de compreender como o processo de auto-avaliação da escola pode ser construído coletivamente no cotidiano escolar.

Para tanto, foram realizados encontros de discussão com professores e outros profissionais da instituição, em quatro grupos focais, totalizando trinta e cinco participantes. Pais de alunos também foram envolvidos no processo da pesquisa, representando os três segmentos da escola: Educação Infantil, Séries Iniciais e Séries Finais do Ensino Fundamental. Eles avaliaram os processos de trabalho da escola através de questionários que lhes foram enviados.

Nessa etapa da pesquisa, um movimento dialético entre as construções conceituais e praxiológicas do processo de auto-avaliação de escolas começou a se desenvolver. Os diálogos em torno da avaliação da escola foram sendo estabelecidos no interior do campo pesquisado em cada um dos grupos focais, entre os grupos focais, com cada segmento da escola e seus integrantes, com as famílias, com a pesquisadora e a comunidade escolar.

Essa tessitura de diálogos exigiu que novas pontes fossem construídas ao longo do caminho, a fim de se compreender o que era revelado em cada momento vivido, em cada nova situação gerada no processo da pesquisa. Foi um contínuo ir e vir, da prática à teoria, da teoria à prática. Enfim, foi uma verdadeira práxis, que ora se voltava para o objeto de estudo definido - construir o processo de auto-avaliação da escola -, ora se voltava para as questões que emergiam do processo avaliativo, apontando as fragilidades da escola e as necessidades de intervenções.

Tudo isso constituiu um movimento contínuo de ação-reflexão-ação, um misto de pesquisa-ação e de avaliação. Como a auto-avaliação que aqui se acredita só tem sentido se houver intervenção, e o processo de pesquisa-ação é auto-avaliativo por natureza e tem a intervenção como categoria fundamental, o caminho foi sendo traçado com sentidos ora convergentes, ora divergentes, ora com espaços de interseção, ora com espaços excludentes, porém com uma produção de múltiplos significados atribuídos a ambas as partes: escola e pesquisa.

É evidente que para construir um conhecimento acerca da auto-avaliação da escola fazia-se mister avaliá-la, com todas as implicações que uma proposta de tal envergadura pode originar: idas e vindas, dúvidas e certezas, acertos e erros, paciência e impaciência, emoção e razão. E, sobretudo, com paixão.

A trajetória feita aliou a combinação de auto-avaliação da escola e a investigação científica acerca da auto-avaliação de escolas. Como explica Rodrigues (1999), elas diferem pelas práticas de construção do referente e da própria natureza do referente: na investigação, tal prática limita-se a um referente teórico explicativo e, na avaliação, a um referente normativo e axiológico. As duas atividades diferem também pelos critérios de avaliação originados de seus respectivos objetivos: na investigação científica, esses critérios reportam-se ao valor de verdade, ou seja, à explicitação dos fenômenos; e, na avaliação, ao valor de utilidade oriundo dos projetos de ação e dos valores que orientam a ação da avaliação.

O movimento praxiológico da auto-avaliação foi fundamental nesse processo, porque possibilitou um encontro entre um marco teórico escolhido e um trajeto na concretude do cotidiano escolar. Foi quando se procurou alinhar os sentidos e produzir os significados advindos do processo avaliativo realizado a partir dos depoimentos gerados nas discussões dos grupos focais, nos depoimentos dos pais aos questionários, nos encontros e discussões coletivas com os profissionais da escola.

Os aspectos que emergiram do material empírico produzido na pesquisa foram agrupados conforme núcleos de significação, dando uma identidade coletiva às falas dos sujeitos pesquisados. Tal trabalho de sintetização foi sendo delineado paulatinamente, ou seja, passo a passo, com a combinação de diferentes formas de tratamento: registros escritos dos depoimentos, identificação de expressões-chave, criação das idéias centrais, elaboração dos discursos dos sujeitos coletivos, construção de tabela e gráficos, análise de documentos da escola.

Assim, na trajetória deste trabalho, no contexto de vivência do processo avaliativo, foram se desvelando os aspectos da instituição escolar considerados como mais relevantes pelos sujeitos coletivos: a formação e o desenvolvimento profissional, a organização e a gestão, os processos de avaliação, o processo ensino-aprendizagem e desenvolvimento discente, a proposta pedagógica, a qualidade e desenvolvimento institucional, a relação família-escola e as relações interpessoais. Tais aspectos permitem propor que a auto-avaliação da escola pressupõe a reflexão coletiva sobre as condições organizacionais que a tornam possível, mas também – e principalmente – a ação coletiva para construí-la e desenvolvê-la.

Por isso, ainda que se tenha percebido a complexidade do objeto de estudo desta tese – auto-avaliação da escola: processo construído coletivamente nas instituições escolares – e a impossibilidade de conclusão definitiva, é importante destacar algumas contribuições da investigação que são consideradas mais relevantes para a construção da avaliação interna da escola, caracterizada como processo político, ético, cultural, pedagógico e técnico, desencadeador de reflexões e ações coletivas com legitimidade institucional, social, epistemológica e técnica, impregnadas de sentidos e significados para a instituição escolar.

Destaca-se, portanto, que a auto-avaliação da escola é um processo que:

- deve surgir da iniciativa interna da comunidade escolar, nascer no interior da escola, ou seja, a escola tem que querer conhecer-se e questionar-se, ser capaz de olhar criticamente para si mesma;
- deve ser contextualizado, respeitando a identidade institucional – a cultura da escola – tendo como marco de referência a análise sincrônica, ou seja, relativa aos fatos concomitantes e contemporâneos que são desenvolvidos no espaço escolar;
- pressupõe uma imposição do conhecimento de momentos significativos vividos pelos sujeitos da escola, totalidades parciais, dialéticas suscetíveis de serem analisadas sincrônica, diacrônica e dialeticamente, a fim de possibilitar a apreensão da tendência evolutiva da práxis institucional;
- precisa ser negociado, construído, conquistado e constatado no rastro da práxis institucional e em função dela, porque desencadeia reflexões e ações coletivas carregadas de sentidos e significados, essencialmente para aqueles

que fazem o cotidiano da escola e que trazem diferentes perspectivas sobre as práticas educativas, enquanto sujeitos inseridos no processo de análise da instituição;

- desenvolve mecanismos internos para compreender as situações que enfrenta cotidianamente e os desafios que tem que responder a si própria e à sociedade, enquanto espaço intermediário entre as políticas e sistemas educacionais e a sala de aula na qual o processo ensino-aprendizagem se efetiva;
- deve incentivar a construção coletiva dos referenciais e instrumentos de avaliação que sejam mais adequáveis à realidade institucional e às situações específicas daqueles que são os principais interessados na melhoria da qualidade educativa resultante desses processos avaliativos;
- deve utilizar diversos métodos para compreensão da realidade institucional a fim de (re)construí-la. O material a ser analisado pode ser oriundo de diferentes procedimentos – observação, análise documental, diários, grupo focal, entrevistas, questionários, encontros coletivos –, reconstituído posteriormente pela práxis coletiva e conservado pelos mais diversos meios técnicos.
- se construído coletivamente na escola, têm mais probabilidades de ser aceito, compreendido e utilizado na viabilização das intervenções que se fizerem necessárias, e de se articular com as avaliações externas realizadas pelos organismos oficiais.
- precisa ser equilibrado e flexível ao mesmo tempo, considerando os diferentes caminhos e possibilidades na ação, portanto supõe um posicionamento ético-político, respeitando as condições diversificadas de cada escola e de sua organização.
- tem por finalidade melhorar a prática educativa, podendo constituir-se como uma das molas propulsoras para o processo de formação humana e social, de construção e distribuição de conhecimentos socialmente significativos e relevantes para a instituição.
- se realizado na instituição escolar numa perspectiva dialético-crítica, como processo de ação-reflexão-ação coletiva, desencadeia tanto o desenvolvimento institucional quanto a melhoria da qualidade educativa.

Enfim, acredita-se que a auto-avaliação institucional pode vir a ser o processo mais relevante dos processos avaliativos da escola, pois a partir dele múltiplos processos educativos podem ser desvelados no seio da instituição escolar.

Trata-se evidentemente de um grande desafio: acreditar na ação coletiva dos múltiplos sujeitos da escola, promovendo o auto-conhecimento institucional, detectando os avanços e as fragilidades da estrutura escolar, percebendo o porquê de cada situação, definindo prioridades, planejando ações e modos de intervenção. É importante ressaltar que ao promover a auto-avaliação da instituição onde trabalham, os professores e profissionais aprendem, construindo inteligibilidade sobre os processos que geram e sobre os resultados que vão construindo e alcançando.

Quando a auto-avaliação se institucionaliza na escola, nessa perspectiva, ela torna-se viva, aprendente em sua totalidade. Está permanentemente em movimento no sentido de uma comunidade de aprendizagem, gerando uma nova cultura de avaliação no seio da escola. Trata-se, ainda, de acreditar que há uma terra fértil na escola básica que é preciso cultivar para que as sementes da nova cultura da avaliação possam ser semeadas, possam nascer e crescer gradualmente, até ganhar raízes profundas.

É claro que preparar o terreno exige trabalhar duramente, exige perseverança, empenho, liderança e comprometimento coletivo. Justamente por isso, porque demora muito e porque é preciso respeitar os tempos pessoais e institucionais, é urgente começar. Nada pior do que uma escola que vive alheia aos próprios processos internos de trabalho e aos seus resultados, que vive da gestão das impressões. Ou, ainda, aquela escola em que os profissionais acham que está tudo bem porque cumprem bem as normas instituídas.

Trata-se de desocultar e ocupar esse espaço luminoso, formado por/para seres humanos, para que a auto-avaliação se instale, seja a porta de entrada para o auto-conhecimento institucional e o suporte para o processo interno de melhoria contínua da escola.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, M. Um reflexo fiel da escola. **Nova escola**, São Paulo, ano XVI, n.147, p.23-24, nov.2001.
- AFONSO, A. A. **Avaliação educacional: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, M, T. (org). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. Globalização e Políticas de Avaliação Educacional. In: **Anais do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação**. Curitiba: Futuro Congressos e Eventos, 2004.
- ALAIZ, V; GÓIS, E; GONÇALVEZ, C. **Auto-avaliação de escolas: pensar e praticar**. Porto: Edições Asa, 2003.
- ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 1995, 2003.
- APPLE, M. **Política cultural e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis. Vozes, 1997.
- ARDOINO, J.; LOURAU, R. **As pedagogias institucionais**. São Carlos: RiMa, 2003.
- ARROYO, M. Educação, trabalho e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724 Informação e Documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação**. 2. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2005.
- AZEVEDO, J. **Avaliação das escolas: consensos e divergências**. Porto: Edições ASA, 2002.
- BALZAN, M. C; DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro, 2002.
- BARRETO, G.; PIRATININGA, G. O papel da avaliação. **Nova escola**. São Paulo, ano XXII. nº 199. p. 30-35, jan/fev. 2007. Disponível em www.novaescola.org.br Acesso em 4/03/07.

BERNSTEIN, B. **Poder, educación y conciencia**. Sociologia de la transmisión cultural. Santiago: CIDE, 1988.

BOAS, B. M. de F. V. (org). **Avaliação**: políticas e práticas. Campinas: Papirus s/d.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLÍVAR, A. Autoevaluación institucional: para la mejora interna. In: ZABALZA, M. A. **Reforma educativa y organización escolar**. Santiago de Compostela: Tórculo, 1994.

_____. Avaliação Institucional: uma possibilidade de crescimento geral. In: **ANAIS 3º Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação**. São Paulo: Futuro Congressos e Eventos, 2005, p.29-41.

BONNIOL, J. J.; VIAL, M. **Modelos de avaliação**: textos fundamentais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN 9394/96 – Texto na íntegra. Lei nº. 20 de dezembro de 1996. Editora e Gráfica Universitária – Unioeste.

BRASIL. Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Disponível em www.unicef.org/brazil/finalaprovabrz.pdf. e www.inep.gov.br. Acesso em 28/03/2006.

BRZEZINSKI, I. Fundamentos sociológicos, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipatória: algumas aproximações. In: ALARCÃO, A. (org) **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 65-82.

_____. **Qualidade na graduação**. Disponível em <http://www.ucq.br/flash/artigos/050323graduacao.html>. Acesso em 13/06/ 2006.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CANÁRIO, R. **O que é a escola?** um olhar sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

CAPPELLETTI, I. F.; ABRAMOWICZ, M. Avaliação de plano de curso uma experiência em 3º grau. In: **I Encontro de Pedagogia Aplicada do Ensino Superior**. São Paulo: EDUC/ Editora da PUC-SP, 1986.

CAPPELLETTI, I. F. Rede de significados como instrumental num processo de avaliação de currículo. In: BICUDO, M. A. V.; SPÓSITO, V. H. C. **Pesquisa qualitativa em educação**: um enfoque fenomenológico, Piracicaba: Editora Unimep, 1994.

_____. (org). **Avaliação educacional: fundamentos e práticas.** 2. ed. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola Ltda, 2001.

_____. (org). **Avaliação de políticas e práticas educacionais.** 2. ed. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola Ltda, 2002.

_____. (org). **Avaliação curricular.** São Paulo: Texto de circulação interna no Curso de Pós-graduação em Educação/Currículo da PUC/SP, 2004.

_____. (org). **Análise crítica das políticas públicas de avaliação educacional.** São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola Ltda, 2005.

CASALI, A. M. D. **Por um código de ética para os agentes públicos e lideranças políticas, sociais e comunitárias.** São Paulo: Cepam (Centro de Estudos e Pesquisa da Administração Municipal), 2000.

_____. Saberes e procederes escolares: o singular, o particular, o universal. In: FAZENDA, I.; SEVERINO, A. J. (orgs). **Conhecimento, pesquisa e educação.** Campinas: Papirus, 2001.

_____. **Saberes escolares: o singular, o particular, o universal - uma análise dessa tensão entre duas dimensões: a epistemológica e a ética.** Disponível em <http://paje.fe.usp.br/~etnomat/anais/>. Acesso em 26/10/2006.

CENPEC - CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. **Qualidade para todos: o caminho de cada escola.** São Paulo: CENPEC, 1994. Volume da Coleção Projeto Raízes e Asas.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pesquisa-ação/ pesquisa-intervenção.** São Paulo: Texto de circulação interna no Curso de Pós-graduação em Educação/Currículo da PUC/SP, 2003.

COSTA, M. V. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos estudos culturais. In: LOPES; C. A.; MACEDO, E. **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2002, p.133-149.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa.** 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

DEROUET, J. L.. Governança e avaliação no sistema educativo francês: em busca de uma avaliação pluralista? **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 6, n.2, p. 33-48. set./fev. 2001/2002.

DIAS SOBRINHO, J. Programa de avaliação das universidades brasileiras; construção do modelo e implicações. In: CATANI, A. M. (org.). **Novas perspectivas na educação superior na América Latina no limiar do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 1998.

_____.; RISTOFF, D. R. (orgs.) **Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência.** Florianópolis: Insular, 2000.

_____. Quase-mercado, quase-educação, quase-qualidade: tendências e tensões na educação superior. Campinas: **Revista da Rede de Avaliação Institucional.** Ano 7 – n. 1 (23) – mar. 2002.

_____. Campo e Caminhos da Avaliação: a educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luis Carlos de. (org). **Avaliação: construindo o campo e a crítica.** Florianópolis: Insular, 2002. p.13-62.

_____. Depoimentos. In: FREITAS, L. C. de. (org). **Avaliação de escolas e universidades.** Campinas: Komedi, 2003. (Série avaliação: construindo o campo e a crítica).

_____. **Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria?** *Educ. Soc.* [online]. out. 2004, vol.25, no.88 [p.703-725] Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 20/07/ 2006.

EL ANDALOUSSI, K. **Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia.** Traduzido por Michel Thiollent. São Paulo: EdUFSCar, 2004.

ESTEBAN, M. A. **Escola, currículo e avaliação.** São Paulo: Cortez, 2003.

FELDMANN, M. G. Questões contemporâneas: mundo do trabalho e democratização do conhecimento. In SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I.C. A. (org). **Políticas Educacionais: o ensino nacional em questão.** Campinas, SP: Papyrus, 2003, Cap. 5, p. 127 – 150.

FERNANDES, D. **Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas.** Lisboa: Texto Editora, 2005.

FIGARI, G. A auditoria: acto prévio à avaliação de um dispositivo de formação. In: RODRIGUES, P.; ESTRELA, A. **Para uma fundamentação da avaliação em educação.** Lisboa: Portugal, Edições Colibri, 1995. p. 37-50.

_____. G. **Avaliar: que referencial?** Porto: Porto Editora, 1996.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Moraes, 1980.

_____. P. A constituição de uma nova cultura política. In: VILLAS-BOAS, R.; TELLES, V.S. **Poder local, participação popular, construção da cidadania.** São Paulo: Instituto Cajamar, Instituto Polis, FASE e IBASE, 1995.

_____. **Política e educação: ensaios.** São Paulo: Cortez, 1997. Coleção questões da nossa época, v. 23.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, L. C. de. (org). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

_____. **Avaliação de escolas e universidades**. Campinas: Komedi, 2003. (Série avaliação: construindo o campo e a crítica).

_____. **Questões de avaliação educacional**. Campinas: Komedi, 2003. (Série avaliação: construindo o campo e a crítica).

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo, Cortez, 1995.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I.C.A. (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2002, p. 69-90.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda, 1979.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. abr./jun. 2000, vol.14, p.03-11. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 21/06/ 2006.

GARAY, L. A questão institucional da educação e as escolas: conceitos e reflexões. In: BUTELMAN, I. **Pensando as instituições: teorias e práticas em educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓMEZ, A.I.P. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. **Forth generation evaluation**. London: SAGE, 1989.

GUERRA, M. A. S. Como num espelho – avaliação qualitativa das escolas. In: AZEVEDO, J. (org). **Avaliação de escolas: consensos e divergências**. Porto: Edições ASA, 2002.

_____. A. S. **Tornar visível o cotidiano: teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas**. Porto: Edições Asa, 2003.

HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos**. Porto: Porto Editora, 1993.

_____. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **A avaliação institucional (centralizada) e a avaliação pedagógica (local) são antinômicas.** Conferência disponibilizada em: www.futuroeventos.com.br. Acesso em 25/08/2004.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

IANNONE, L. R. **Avaliação institucional:** relato de uma experiência. São Paulo: 1997, 210p. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (p.55-75).

_____. **As políticas de formação:** a construção da identidade do “professor sobrando”. Educ. Soc., dez.. 1999, vol.20, nº.68, p.163-183.

LDB 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Texto na íntegra. Lei n. 20 de dezembro de 1996. Editora e Gráfica Universitária – Unioste.

LEFÉVRE, F.; LEFÉVRE, A.M.C. **Depoimentos e discursos:** uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

_____. **O discurso do sujeito coletivo:** um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desobramentos): 2. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa:** uma abordagem sociológica. São Paulo, Cortez, 2001.

LOURAU, R. **A análise institucional.** Petrópolis: Vozes, 1995.

LÜDKE, M.; MEDIANO, Z. **Avaliação na escola de 1º grau:** uma análise sociológica. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

MACBEATH, J.; MCGLYNN. **Self-evaluation: what’s in it for schools.** London: Routledge/Falmer, 2002.

MARCOVITCH, J. A educação como promotora da paz: desafios e perspectivas. In: ARAÚJO, V. C. **Tecendo diálogo, construindo pontes:** a educação como artífice da paz. São Paulo: Editora Cidade Nova, 2001.

MARTINS, J. B. **Abordagem multirreferencial:** contribuições epistemológicas e metodológicas para o estudo dos fenômenos educativos. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: www.geocities.com/athens/Aegean/5389/multi3.htm. Acesso em 6/04/07

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORROW, R. A.; TORRES, C. A. **Teoria social e educação: uma crítica das teorias da reprodução social e cultural**. Porto: Afrontamento, 1997.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

_____. **Avaliação das escolas e dos professores**. São Paulo: Conferência no 4º Congresso Internacional de Avaliação, 2006.

OLIVEIRA, T. A. **Cadernos temáticos: avaliação institucional**. Curitiba: SEED/PR, 2004.

PARANÁ. Deliberação nº 14/99 do Conselho Estadual de Educação, aprovada em 8 de outubro de 1999. Dispõe sobre os indicadores para elaboração da proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino da Educação Básica em suas diferentes modalidades. Disponível em www.diaadiaeducacao.com.br.

PARKER, R.A.; REA LOUIS, M. **Metodologia de pesquisa: do planejamento a execução**. Tradução: Nivaldo Montingelli Jr. São Paulo: Thomson, 2002.

PORTUGAL. Conselho Nacional de Educação. CNE. **Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos**. Julho/2005. Disponível em www.confap.pt/docs/cne_avaliacao.pdf. Acesso em 12/01/07.

ROCHA, A. P. **Avaliação de escolas**. Porto: Edições ASA, 1999.

RODRIGUES, P. Avaliação curricular. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto: Porto Editora, 1999. p.15-76.

RODRIGUES, P. As três lógicas da avaliação de dispositivos educativos. In: RODRIGUES, P.; ESTRELA, A. **Para uma fundamentação da avaliação em educação**. Lisboa: Portugal, Edições Colibri, 1995. p. 93-120.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**. São Paulo: Cortez, 2001.

SANDER, B. **Gestão da educação da América Latina**. Campinas: Autores Associados, 1995.

SCRIVEN, M.; STUFFLEBRAN, D. **Avaliação educacional II: perspectivas, procedimentos e alternativas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

SACRISTÁN, G.; GÓMEZ, P. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. O estado, as relações salariais e o bem estar social na semiperiferia: o caso português. In: SANTOS, B. S. (org) Portugal: **Um retrato singular**. Porto: Afrontamento, 1993.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 13. ed. Porto: Afrontamento, 2002.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SIMONS, H. **Evaluación democrática de instituciones escolares**. Madrid: Ediciones Morata, 1999.

SOUZA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. de. **Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 84, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 22/02/ 2007.

TAYLOR, S. L.; BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Buenos Aire: Paidós, 1986.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **Metodologia da pesquisa ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TORRES, R. M. **Que (e como) é necessário aprender?** necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Manual de normalização bibliográfica para trabalhos científicos**. Ponta Grossa (PR): Editora UEPG, 2005

VENTURA, A.; COSTA, A. J. **Avaliação**. Disponível em www.dce.ua.pt/docentes/ventura. Acesso em 30/11/2006.

XAVIER, B. **Sociologia de la educación. Uma aproximación a lãs corrientes contemporáneas**. Barcelona: Paidós, 1998. “ Introducción: la perspectiva sociológica de la educación, p.13-28.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Composição dos grupos focais A,B, C, D

APÊNDICE A – Composição dos Grupos Focais A, B, C, D

1- GRUPO FOCAL “A”

Participantes: 10

Grupo Misto: professores e outros profissionais da escola

Identificação	Formação Escolaridade	Função
A1	Cirurgia dentista - Mestrado	Chefe da Seção Saúde/ dentista
A2	Ensino Médio	Auxiliar de Serviços Gerais
A3	Ensino Médio	Técnico Administrativo
A4	Assistente Social - Mestrado	Chefe da Seção de Serviço Social
A5	Administração de Empresas - Especialista	Chefe da Divisão Administrativa
A6	Ensino Fundamental	Auxiliar de Serviços Gerais
A7	Ensino Fundamental	Auxiliar de Atividades de Ensino
A8	Educação Física	Professora de Edu. Física
A9	Educação Física - Especialista	Diretora da Escola – Séries Finais
A10	Bibliotecária - Especialista	Chefe da Biblioteca

2 - GRUPO FOCAL “B”

Participantes: 08

Grupo de Acadêmicos : Estagiários

Identificação	Curso Superior em andamento	Atuação Na Escola
B1	Licenciatura em Matemática	Escola - Séries Iniciais
B2	Licenciatura em Letras	Biblioteca
B3	Licenciatura em Letras	Escola – Séries Iniciais
B4	Licenciatura em Letras	Seção de Cultura
B5	Licenciatura em Educação Física	Seção de Esportes e Lazer
B6	Engenharia da Computação	Seção Alimentação/ Administrativo
B7	Licenciatura em Educação Física	Seção Esportes e Lazer
B8	Licenciatura em Química	Escola – Séries Iniciais

3- GRUPO FOCAL “ C”**Participantes: 08****Grupo de Professores: Educação infantil e Séries Iniciais**

Identificação	Formação Ensino Superior	Atuação
C1	Direito	Séries Iniciais
C2	Pedagogia	Educação Infantil
C3	Pedagogia	Séries Iniciais
C4	Ciências Contábeis	Séries Iniciais
C5	Pedagogia	Séries Iniciais/Ed. Infantil
C6	Licenciatura em Letras	Educação Infantil
C7	Pedagogia (cursando)	Séries Iniciais
C8	Pedagogia	Séries Iniciais

4- GRUPO FOCAL “ D”**Participantes: 10****Grupo de Professores: Séries Finais**

Identificação	Formação Ensino Superior	Atuação
D1	Educação Física	Séries Finais
D2	Educação Artística	Séries Finais
D3	Ciências	Séries Finais
D4	Historia	Séries Finais
D5	Inglês	Séries Finais
D6	Matemática	Séries Finais
D7	Português	Séries Finais
D8	Educação Física	Séries Finais
D9	Pedagogia	Séries Finais

APÊNDICE B – Exemplos da organização dos dados dos grupos focais no programa qualiquantisoft

PESQUISA AUTO-AVALIAÇÃO DE ESCOLA

Expressões Chave	Idéia Central	
GRUPO FOCAL A		
A1M2 Bom, eu acho, eu vou bater na mesma tecla que todo mundo sempre bate: a questão do tempo integral, que eu acho que, isto é um marco em nosso município não existem escolas públicas na nossa cidade que atendam as crianças em tempo integral, acho eu que é o fundamental, é o diferencial entre as outras escolas públicas e a Escola Pérola . Além disso, eu acho que a estrutura que nós temos em função de todos os outros profissionais que subsidiam a parte pedagógica. É isso para as pedagogas, para as professoras, para família, para o aluno facilita a inserção do aluno dentro da escola, facilita para os pais o atendimento médico, odontológico que as crianças têm na Escola , acho que facilita bastante, é um outro marco também, um outro diferencial que torna a Escola Pérola uma escola, vamos dizer assim “sui generis”, dentro da comunidade do município.	a questão do tempo integral, que eu acho que, isto é um marco atendimento das crianças em tempo integral; é o fundamental, é o diferencial entre as outras escolas públicas e a Escola Pérola a estrutura que nós temos em função de todos os outros profissionais que subsidiam a parte pedagógica.	A
A3M2 ... no caso de ser em período integral, é o que toda sociedade hoje procura, pelas diferenças que tem, tem que trabalhar, mãe trabalha, pai trabalha, então o que procura? Isso. E como escola pública é a única em Ponta Grossa. Nós que trabalhamos na Secretaria (da escola) vemos a grande demanda, a demanda é muito grande, nós não temos estrutura para tanta criança . Acho que nós deveríamos ter mais escolas . Claro que nós temos nossos defeitos, todo mundo tem...	Nós que trabalhamos na Secretaria (da escola) vemos a grande demanda, a demanda é muito grande, nós não temos estrutura para tanta criança.	B
A1M5 eles se sentem mais seguros de deixar os filhos aqui.	eles se sentem mais seguros de deixar os filhos	B
A4M5 Então, eu acho que a Escola Pérola é menina dos olhos de qualquer administrador, não to dizendo da UEPG, da Universidade, de qualquer administrador público, de um prefeito, um presidente ...	A escola Pérola é menina dos olhos de qualquer administrador.	B
A1M6 Alavanca qualquer campanha política É verdade todo mundo quer.... risos	Alavanca qualquer campanha política É verdade todo mundo quer	B
GRUPO FOCAL B		
B4M5 Posso falar da Seção de Cultura, na qual eu atuo. ... Acho que poderiam ser feitas mais coisas, além da oficina de artes, outras atividades práticas leitura, dobraduras, mas acho que podiam chamar mais estagiários para dar teatro, dança, coral, porque na seção de cultura só tem eu de estagiária e o professor que é o coordenador. Acho que a Escola Pérola podia abrir o Campo da Cultura para mais estagiários, porque é bem rico e os alunos	Mas acho que podiam chamar mais estagiários para dar teatro, dança, coral.	B

eles sabem aproveitar. Na sala de aulas eles estudam conteúdos de artes, eles sabem história da arte, pude dar cubismo para eles, então. Eles já estão inseridos nisso e eu vi como eles são empolgados também.

B3M1	<p>Eu tenho a mesma imagem que ele falou. E dizer que a Escola Pérola ela se assemelha, é melhor que muitos colégios particulares aqui da cidade, .A questão do espaço, que tem um espaço bem grande, bom para aproveitar. E também da questão do pessoal, não só da parte pedagógica, mas do pessoal que trabalha aqui, são muito amigáveis, tratam a gente com carinho, e posso dizer que estou saindo com uma dor no coração.porque eu sei que vou sair daqui e não vou encontrar uma outra escola com estas mesmas características D</p>	<p>A questão do espaço, que tem um espaço bem grande, bom para aproveitar. E também da questão do pessoal, não só da parte pedagógica, mas do pessoal que trabalha aqui, são muito amigáveis, tratam a gente com carinho, e posso dizer que estou saindo com uma dor no coração.porque eu sei que vou sair daqui e não vou encontrar uma outra escola com estas mesmas características.</p>	B
B3M3	<p>As crianças ficaram bem motivadas, bem motivadas com recepção da aprendizagem de outra língua. Então, no começo do primeiro ano que eu estive aqui, que são dois anos, este o segundo ano meu, eu tive um problema e ia sair daqui e tinha crianças me encontravam no corredor e se agarravam a mim e não,não "teacher", não "teacher"" fica, fica e acabei ficando e eu ia para outro.... e acabei ficando aqui. A questão do carinho dos alunos, é</p>	<p>tinha crianças me encontravam no corredor e se agarravam a mim e não,não "teacher", não "teacher"" fica, fica e acabei ficando e eu ia para outro.... e acabei ficando aqui. A questão do carinho dos alunos, é</p>	D
B6M1	<p>Eu trabalho na parte administrativa. Meu contato com os alunos é quando eles estão o pátio ou no refeitório. O carinho que eles tem pela gente assim eu acho incrível. Uma coisa que eu acho legal aqui na Escola Pérola, por exemplo, desde que eu entrei aqui nunca vi briga sabe, eu outros colégios a gente vê a piada brigando, saindo no tapa, termos de comportamento...</p>	<p>Eu trabalho na parte administrativa. Meu contato com os alunos é quando eles estão o pátio ou no refeitório. O carinho que eles tem pela gente assim eu acho incrível. Uma coisa que eu acho legal aqui na Escola Pérola, por exemplo, desde que eu entrei aqui nunca vi briga sabe, eu outros colégios a gente vê a piada brigando, saindo no tapa, termos de comportamento...</p>	A

GRUPO FOCAL C

C0M7	<p>É porque as crianças ficam aqui um tempo bem considerável de seu dia.</p>	<p>É porque as crianças ficam aqui um tempo bem considerável de seu dia.</p>	A
C7M3	<p>Na verdade é aqui é a vida deles se torna mais do que a casa, eles passam um tempo maior aqui do que em casa.</p>	<p>... eles passam um tempo maior aqui do que em casa.</p>	A
C2M1	<p>E uma coisa assim que eu percebo é que o professor de período integral e de período parcial é bem diferente pelo seguinte: nós aqui somos todos muito mais críticos, e a gente é muito mais perfeccionista e exigente, não aquela exigência assim massacrante, mas uma exigência de querer que o teu aluno seja o melhor, dando o melhor de verdade dele. Porque, em quatro horas, chega lá tem o s conteúdos: o aluno está aprendendo de verdade, ele está se apropriando do conhecimento, será que ele sabe de verdade .. Esta realidade de ser professor de escola em período integral a gente se torna também crítico e um profissional melhor com o aluno. O docente e o discente crescem bastante neste trabalho. gente tem em mente que ele tem quatro anos para se apropriar do conhecimento, e se ele não se apropria... , até nos estávamos comentando nossa ele não está sabendo isso, daí um professora de 5ª a 8ª disse, mas aqui eles estão sabendo... Ai a gente fica mais tranquilo, aliviado a gente está fazendo o nosso trabalho. Esta realidade de ser professor de escola em período integral a gente se torna também crítico e um profissional melhor</p>	<p>o professor de período integral e de período parcial é bem diferente pelo seguinte nós aqui somos todos mais críticos, e agente é mais exigente, não aquela exigência assim massacrante, mas suma exigência de querer que o teu aluno seja o melhor o docente e o discente crescem bastante nesse trabalho</p>	A

	com o aluno. O docente e o discente crescem bastante neste trabalho.		
C5M3	O prazer que eles tem, você encontra na igreja, se você mora na redondeza, mais ainda, então eles vem chegam, sentam do teu lado deixam pai , deixam mãe, então é um vínculo mesmo. Você sente essa amorosidade por parte deles, e até entre nós, as brincadeiras, os momentos que nós temos, temos momento que a gente está falando sério, discutindo os problemas realmente, mas como ela disse, o dia que você não está bem todo mundo ajuda , levanta,, está todo mundo tentando ajudar, você consegue fazer isto, o que aconteceu hoje com você, de repente aconteceu alguma coisa com determinada pessoas e você consegue sair bem. Sair bem da situação.	... é um vínculo mesmo. Você sente essa amorosidade por parte deles, e até entre nós, as brincadeiras, os momentos que nós temos, temos momentos que a gente está falando sério, discutindo os problemas realmente	D
C0M18	Isso é, se a gente acredita numa proposta que vai formar, não é só a questão de conteúdos que a gente tem como responsabilidade trabalhar, mas realmente a formação humana	se a gente acredita numa proposta que vai formar, não é só a questão de conteúdos que a gente tem como responsabilidade trabalhar, mas realmente a formação humana.	D
C7M4	Muitas crianças vem em busca dessa afetividade aqui na escola, porque em casa as vezes eles não tem então, aonde eles vão ter, aqui na escola , por isso que eu vejo esta diferença aqui das professoras aqui da Escola Pérola, com as professoras onde minha filha estuda. Nas reuniões a gente vai lá a professora só mostra o boletim, ali é tão fria, não conversa, meu Deus que estranha a gente....	Muitas crianças vem em busca dessa afetividade aqui na escola, porque em casa as vezes eles não tem então, aonde eles vão ter, aqui na escola.	D
GRUPO FOCAL D			
D6M13	A questão aí que eu acho que sempre tem que estar repetindo é a questão de como registrar a avaliação. Isso é um nó que eu acredito que não vai desmanchar nunca, não vai desmanchar e a tendência é dar uma soltadinha e ele prende de novo, solta-prende, solta-prende ...	a questão de como registrar a avaliação. Isso é um nó que eu acredito que não vai desmanchar nunca, não vai desmanchar e a tendência é dar uma soltadinha e ele prende de novo, solta-prende, solta-prende ...	M
D2M6	Você tem que pensar que a avaliação está que nem casamento. (vozes misturadas, risos) A gente sempre vai ter que estar trabalhando para melhorar.	Você tem que pensar que a avaliação está que nem casamento. (vozes misturadas, risos) A gente sempre vai ter que estar trabalhando para melhorar.	L
D6M14	Mas não se fechar, sempre estar aberto para que (vozes misturadas) eu acho que esse é um ponto bem...	Mas não se fechar, sempre estar aberto para que (vozes misturadas) eu acho que esse é um ponto bem...	L
D6M8	Você já tem uma experiência, já tem uma análise, mas nada impede professora que tem horas que bate o pânico. Porque é constante o crescimento e as dúvidas. Ah! Estou dominando! Não estou nada! Aí você se depara com alguma situação que você vê que Meu Deus e agora! O que você vai fazer? Então na verdade é constante.	Porque é constante o crescimento e as dúvidas. Ah! Estou dominando! Não estou nada! Aí você se depara com alguma situação que você vê que Meu Deus e agora! O que você vai fazer? Então na verdade é constante.	M

APÊNDICE C – Tabelas e gráficos auxiliares à organização e apresentação dos dados dos grupos focais A, B, C, D

APÊNDICE C – Tabelas e gráficos auxiliares à organização e apresentação dos dados dos grupos focais A, B, C, D

TABELA C1 – Registros das Idéias Centrais Componentes dos Discursos dos Sujeitos Coletivos dos Grupos Focais – Paraná- 2005

Especificação	A	B	C	D	Total	(%)
Idéias Centrais /Categorias	Número de Registros - (Qt)					
Formação e desenvolvimento profissional	6	20	7	9	42	13
Organização e gestão	47	5	4	18	74	22
Processos de avaliação	14	0	31	12	57	17
Proposta pedagógica	10	12	10	20	52	16
Qualidade e desenvolvimento institucional	24	0	8	7	39	12
Relação família-escola	18	0	9	0	27	8
Relações interpessoais	8	11	13	6	38	12
Total de registros	127	48	82	72	329	100

Fonte: Discussões transcritas dos grupos focais

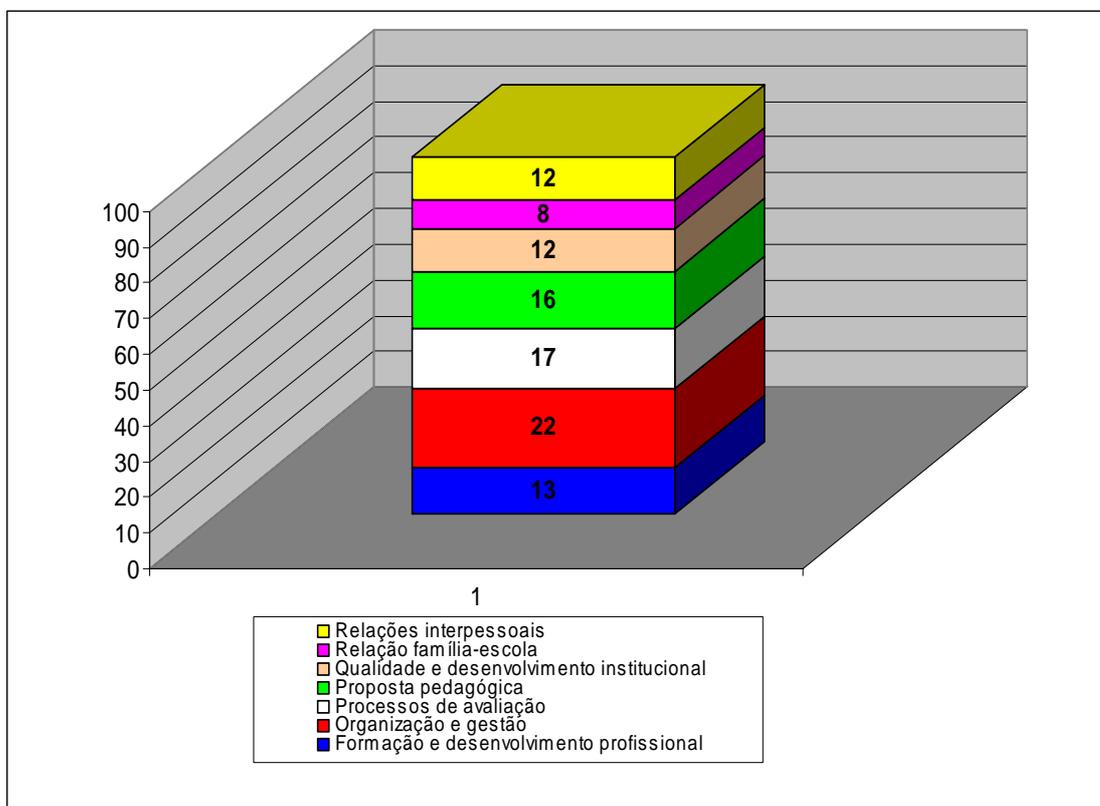


GRÁFICO C1 - Registros das Idéias Centrais Componentes dos Discursos dos Sujeitos Coletivos dos Grupos Focais – Paraná- 2005

Fonte: Discussões transcritas dos grupos focais

TABELA C2 – Registros (%) das Idéias Centrais Componentes dos Discursos dos Sujeitos Coletivos dos Grupos Focais – Paraná- 2005

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

Fonte: Discussões transcritas dos grupos focais

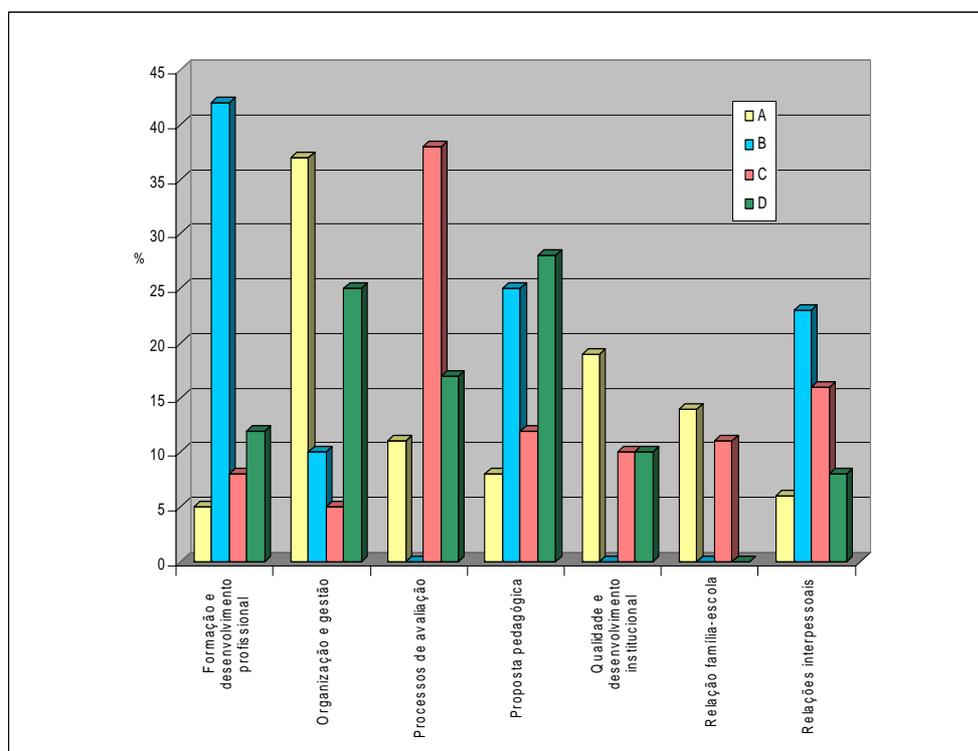


GRÁFICO C2 - Registros (%) das Idéias Centrais Componentes dos Discursos dos Sujeitos Coletivos dos Grupos Focais – Paraná- 2005

Fonte: Discussões transcritas dos grupos focais

APÊNDICE D – Questionário de coleta de dados enviado aos pais

APÊNDICE D – Questionário de coleta de dados enviado aos pais

QUESTIONÁRIO – PAIS

Caros pais

Este questionário tem o propósito de fazer uma avaliação do trabalho que é desenvolvido na Escola, bem como levantar o perfil sócio-econômico-cultural das famílias dos alunos(as). Não há necessidade de identificação, mas a veracidade das respostas é fundamental para a realização deste trabalho com qualidade. Contamos com vocês.

Responda assinalando (X) nas questões abaixo e complemente quando for o caso:

PARTE A

1- Estado civil dos pais do aluno(a)

solteiro casado divorciado viúvo outra combinação familiar

2- Responsáveis pelo aluno (a):

os pais tios avós só a mãe só o pai

Outros Especifique: _____

3- Número de pessoas que moram com o aluno(a) na casa:

uma duas três quatro cinco seis ou mais

4- Profissão:

Pai : _____ Mãe: _____

Outros: _____

5- Renda mensal da família do aluno(a):

até um salário mínimo

de 1 a 3 salários mínimos

de 3 a 6 salários mínimos

superior a 6 salários mínimos

6- Nível de escolaridade do pai do aluno(a):

Sem escolaridade

Ensino Fundamental

Ensino Fundamental completo

Ensino Médio Incompleto

Ensino Médio Completo

Ensino Superior Incompleto

Ensino Superior Completo

7- Nível de escolaridade da mãe do aluno(a):

Sem escolaridade

Ensino Fundamental

Ensino Fundamental completo

Ensino Médio Incompleto

Ensino Médio Completo

Ensino Superior Incompleto

Ensino Superior Completo

PARTE B

Como você considera o trabalho desenvolvido na Escola em relação aos setores/funções:

a) Alimentação (almoço e dois lanches)

Excelente Bom Regular Ruim

b) Serviços médico/odontológico

Excelente Bom Regular Ruim

c) Atendimento de enfermagem e higiene:

Excelente Bom Regular Ruim

d) Biblioteca

Excelente Bom Regular Ruim

e) Secretaria

Excelente Bom Regular Ruim

f) Gestão/Direção

Excelente Bom Regular Ruim

g) Coordenação pedagógica

Excelente Bom Regular Ruim

h) Professores

Excelente Bom Regular Ruim

i) Funcionários

Excelente Bom Regular Ruim

j) Eventos e festas

Excelente Bom Regular Ruim

k) Horário de funcionamento

Excelente Bom Regular Ruim

l) Proposta pedagógica/método de ensino

Excelente Bom Regular Ruim

m) Tempo integral

Excelente Bom Regular Ruim

n) Atividades esportivas (Seção de esportes e lazer)

Excelente Bom Regular Ruim

Comentários:

APÊNDICE E – Exemplos da organização dos dados dos questionários no programa qualiquantisoft

Pesquisa Avaliação Escola Pérola - 2005 - Pais Séries Iniciais

1 - Como você considera o trabalho desenvolvido na escola Pérola

	Expressões Chave	Idéia Central	
Q6	Porque a Escola Pérola está acompanhando escolas particulares.	A Escola Pérola está acompanhando escolas particulares.	A
Q10	Excelente	excelente	A
Q11	Bom	Bom	A
Q12	Bom	Bom	A
Q14	Excelente.	Excelente.	A
Q17	Bom. Não tenho nada a reclamar.	Bom	A
Q18	Bom.	Bom	A
Q20	Excelente. Devido a estrutura que ele oferece.	Devido a estrutura que ele oferece.	A
Q21	Excelente. Porque é integral, se preocupa com as crianças como um todo, ser inteiro integrado no todo.	Porque é integral, se preocupa com as crianças como um todo, ser inteiro integrado no todo.	A
Q23	Bom.	Bom.	A
Q25	Excelente. Porque tem vários atendimentos.	Porque tem vários atendimentos.	A
Q27	Excelente. Tem um ensino de boa qualidade.E outros requisitos diferenciados que outras escolas não possuem.	Tem um ensino de boa qualidade.E outros requisitos diferenciados que outras escolas não possuem.	A
Q29	Porque tem preocupação com o todo da criança.	Porque tem preocupação com o todo da criança.	A
Q30	Excelente. Porque abrange assistência média,odontológica,alimentação,e o ensino dispõem de professores capacitados e realmente vocacionados com aquilo que fazem.	Excelente. Porque abrange assistência média,odontológica,alimentação,e o ensino dispõem de professores capacitados e realmente vocacionados com aquilo que fazem.	A
Q31	Conheço a proposta pedagógica,sinto segura em relação aos profissionais que trabalham junto a escola .	Conheço a proposta pedagógica,sinto segura em relação aos profissionais que trabalham junto a escola	A
Q32	Excelente	Excelente	A
Q33	Bom	Bom	A
Q34	Excelente. Ótimo.	Excelente. Ótimo.	A
Q35	A escola é muito boa, bons professores, alimentação é ótima.	A escola é muito boa, bons professores, alimentação é ótima.	A
Q38	Excelente. Não tenho do que reclamar quanto ao ensino e educação dos meus	Excelente.	A

	filhos.				
Q39	Nossos filhos estão sendo protegidos e bem acolhidos pela escola e seus dependentes.		Nossos filhos estão sendo protegidos e bem acolhidos pela escola e seus dependentes.		A
Q40	Excelente. A muitas mães que trabalham e deixam os filhos na responsabilidade da equipe da escola .Então eles não ficam nas ruas e na marginalidade.		Excelente. A muitas mães que trabalham e deixam os filhos na responsabilidade da equipe da escola .Então eles não ficam nas ruas e na marginalidade		A
Q43	Excelente.		Excelente.		A
Q44	Excelente. É uma escola completa,eu me sinto muito segura com a minha filha estudando nessa escola.		É uma escola completa,eu me sinto muito segura com a minha filha estudando nessa escola.		A
Q45	Bom.		Bom.		A
Q51	Embora seja uma escola pública,tem um trabalho de boa qualidade.		Embora seja uma escola pública,tem um trabalho de boa qualidade.		A
Q54	Bom. Nada a reclamar.		Bom. Nada a reclamar.		A
Q57	Excelente.		Excelente.		A
Q58	Excelente. Atende todas as necessidades das crianças.		Excelente. Atende todas as necessidades das crianças.		A
Q59	Excelente		Excelente		A
Q61	Excelente.		Excelente.		A
Q62	Excelente.		Excelente.		A
Q63	Bom. Falta um pouco de desempenho, poderiam trabalhar mais com culinária, etiqueta, etc.		Bom. Falta um pouco de desempenho, poderiam trabalhar mais com culinária, etiqueta, etc.		A
Q65	Sem justificativa.		Sem justificativa.		A
Q66	Bom.		Bom.		A
Q69	Bom.		Bom.		A
Q70	Excelente.		Excelente.		A
Q73	Excelente. Ensino de qualidade e nos ajuda muito por ser o dia todo, por causa de nosso trabalho.		Excelente. Ensino de qualidade e nos ajuda muito por ser o dia todo, por causa de nosso trabalho.		A
Q75	Excelente. Muito bom.		Excelente. Muito bom.		A
Q76	Excelente.		Excelente.		A
Q77	Excelente.		Excelente.		B
Q2	Bom		Bom		B

Q7	Excelente, por ser uma escola diferenciada de muitas outras, por sua organização e pelo seu bom trabalho desenvolvido com as crianças.	por ser uma escola diferenciada de muitas outras, por sua organização.	
Q8	Bom. Porque tudo que é ensinado aos alunos é proporcionado em lazer, considero essencial, mas acho que a Escola Pérola tem condições de melhorar e muito.	mas acho que a Escola Pérola tem condições de melhorar e muito.	B
Q13	Excelente. É bem mais organizado e quando um aluno tem dificuldade é trabalhado de maneira individual.	Excelente. É bem mais organizado.	B
Q16	Excelente. Tudo que é desenvolvido você vê o resultado o empenho de todos, a organização em todos os setores, a gente percebe o planejamento e a preocupação na educação.	Tudo que é desenvolvido você vê o resultado o empenho de todos. a organização em todos os setores, a gente percebe o planejamento e a preocupação na educação.	B
Q19	Pela segurança das crianças.	Segurança.	B
Q24	Pela segurança dos alunos	Pela segurança dos alunos.	B
Q36	Bom. Todo trabalho temos que sempre buscar um aperfeiçoamento.	Bom. Todo trabalho temos que sempre buscar um aperfeiçoamento.	B
Q37	Excelente.	Excelente.	B
Q41	Bom. Pela segurança do colégio.	Bom. Pela segurança do colégio.	B
Q42	Bom. Por que é uma das melhores escolas que conheço.	Bom. Por que é uma das melhores escolas que conheço.	B
Q46	Excelente. Tudo que é desenvolvido,você vê o resultado,o empenho em todos os setores a gente percebe planejamento e preocupação na educação.	Excelente. Tudo que é desenvolvido,você vê o resultado,o empenho em todos os setores a gente percebe planejamento e preocupação na educação.	B
Q47	Excelente.	Excelente.	B
Q48	Bom. Pois sabemos que se tratando de escola pública tem suas carências não falta de profissionais mas im apoio do Estado.	Bom. Pois sabemos que se tratando de escola pública tem suas carências:não falta de profissionais mas sim apoio do Estado.	B
Q50	Bom. Porque há coisas para melhorar.	Bom. Porque há coisas para melhorar.	B
Q55	Excelente. Dois filhos já se formaram aí, uma tá na 7ª série e sempre fomos muito bem atendidos.	Excelente. Dois filhos já se formaram aí, uma tá na 7ª série e sempre fomos muito bem atendidos.	B
Q56	Excelente. Pelo bom desempenho e boa qualidade de ensino.	Excelente. Pelo bom desempenho e boa qualidade de ensino.	B
Q67	Bom. É desenvolvido por equipe.	Bom. É desenvolvido por equipe.	B
Q71	Excelente. Porque se preocupa com a educação e o bem estar dos alunos e integração da família na escola.	Excelente. Porque se preocupa com a educação e o bem estar dos alunos e integração da família na escola.	B
Q74	Bom. Segundo o meu filho ele considera bom porque tem atividade e também por causa da segurança.	Bom. Segundo o meu filho ele considera bom porque tem atividade e também por causa da segurança.	B
Q1	Bom. Porque os alunos dispõem de várias atividades para seu desenvolvimento.	Os alunos dispõem de várias atividades para seu desenvolvimento	C

Q3	Excelente. Vejo que meu filho adora ir a escola, está com notas muito boas , e as professoras são maravilhosas com a graça de Deus?	Meu filho adora ir a escola, está com notas muito boas , e as professoras são maravilhosas.	C
Q5	As crianças tem um ótimo aprendizado e desenvolvimento.	As crianças tem um ótimo aprendizado e desenvolvimento.	C
Q7	Pelo seu bom trabalho desenvolvido com as crianças.	Bom trabalho desenvolvido com a s crianças.	C
Q15	Ensinam bem os alunos.	Ensinam bem os alunos	C
Q19	Excelente. Pela dedicação dos professores e pelo ensinamento e a segurança das crianças. O ensino é ótimo.	Pela dedicação dos professores e pelo ensinamento. O ensino é ótimo.	C
Q28	Excelente.Trabalham o desenvolvimento,auxiliando e apoiando quando necessário bom material didático.Acho que a escola com sua equipe esta de parabéns.	Excelente.Trabalham o desenvolvimento,auxiliando e apoiando quando necessário bom material didático	C
Q52	Excelente. Por que a criança aprende com facilidade.	Excelente. Por que a criança aprende com facilidade.	C
Q53	Excelente. Por que a criança aprende com facilidade.	Excelente. Por que a criança aprende com facilidade.	C
Q60	Excelente. Atende todas as necessidades das crianças.	Excelente. Atende todas as necessidades das crianças.	C
Q64	Excelente. O tratamento com as crianças, elas se ocupam com coisas novas, e aprendem novas coisas.	Excelente. O tratamento com as crianças, elas se ocupam com coisas novas, e aprendem novas coisas.	C
Q68	Excelente. O aprendizado das crianças é muito bom	Excelente. O aprendizado das crianças é muito bom	C
Q72	Bom. Porque eles incentivam o aluno a aprender.	Bom. Porque eles incentivam o aluno a aprender.	C
Q78	Bom. Os educadores são qualificados.	Bom. Os educadores são qualificados.	C
Q79	Excelente. Porque meu filho Felipe Antony, desde o Jardim 1 se encontra no ensino da escola e sempre foi visto e respeitado com todo carinho e dedicação.	Excelente. Porque meu filho Felipe Antony, desde o Jardim 1 se encontra no ensino da escola e sempre foi visto e respeitado com todo carinho e dedicação.	D
Q9	A escola tem bons professores, um ensino rígido e proporciona muitas atividades para os alunos.	A escola tem bons professores.	D
Q26	Bom. Porque todos desenvolvem suas funções com responsabilidade.	Porque todos desenvolvem suas funções com responsabilidade.	D
Q80	Excelente. sei que minha filha está em mãos de pessoas competentes.	Excelente. sei que minha filha está em mãos de pessoas competentes.	D

APÊNDICE F – Tabelas e gráficos auxiliares à organização e apresentação dos dados dos questionários/pais

APÊNDICE F – Tabelas e gráficos auxiliares à organização e apresentação dos questionários

TABELA F1 – Registros das Idéias Centrais Componentes dos Discursos dos Sujeitos Coletivos dos Questionários/Pais - Paraná – 2005

Especificação	E.I.	S.I.	S.F.	(Qt)	(%)
Idéias Centrais /Categorias	Número de Registros - (Qt)				
Organização e gestão	3	20	13	36	19
Processo ensino-aprendizagem e desenvolvimento discente	17	16	13	46	25
Proposta pedagógica	10	41	35	86	46
Relação família-escola	0	1	2	3	2
Qualidade e desenvolvimento institucional	3	7	5	15	8
Total de registros	33	85	68	186	100

Fonte: Questionários – Pais

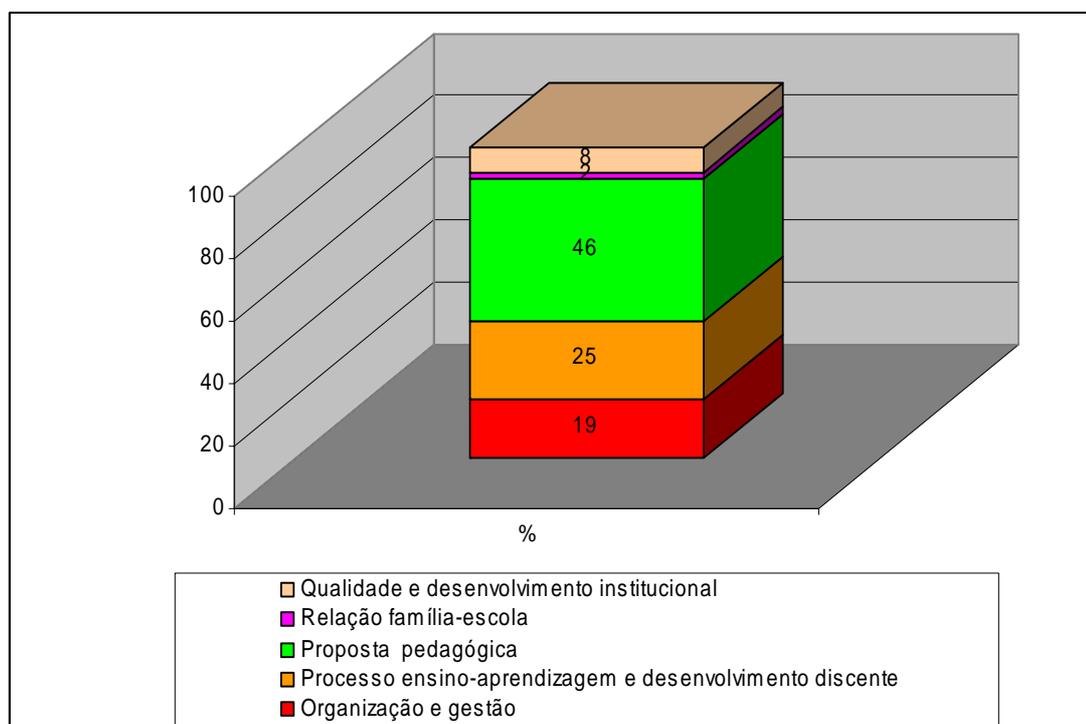


GRÁFICO F1 – Registros das Idéias Centrais Componentes dos Discursos dos Sujeitos Coletivos dos Questionários/Pais - Paraná – 2005

Fonte: Questionários – Pais

TABELA F2 – Registros (%) das Idéias Centrais Componentes dos Discursos dos Sujeitos Coletivos dos Questionários/Pais - Paraná – 2005

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

Fonte: Questionários - pais

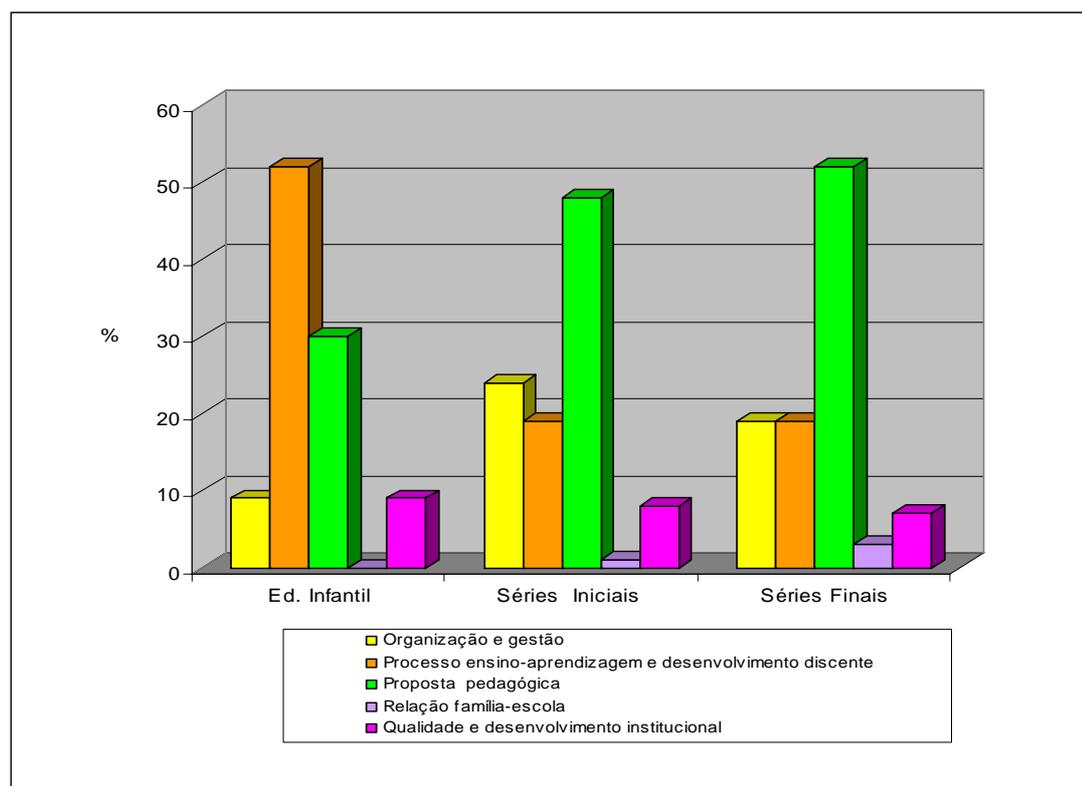


GRÁFICO F2 – Registros (%) das Idéias Centrais Componentes dos Discursos dos Sujeitos Coletivos dos Questionários/Pais - Paraná – 2005

Fonte: Questionários – Pais

APÊNDICE G – Quadro síntese dos resultados obtidos nos questionários enviado aos pais para avaliação dos setores/funções da escola - Parte B

**Quadro síntese dos resultados obtidos nos questionários enviado aos pais
Paraná – 2005 - Parte B***

Especificação	Educação Infantil (%)				Séries Iniciais (%)				Séries Finais (%)				Médias Gerais			
	Excel.	Bom	Reg.	Ruim	Excel.	Bom	Reg.	Ruim	Excel.	Bom	Reg.	Ruim	Excel.	Bom	Reg.	Ruim
Alimentação	61	36	3	0	64	31	5	0	44	46	8	2	56,33	37,67	5,33	0,67
Biblioteca	68	29	3	0	49	45	4	2	41	42	12	5	52,67	38,67	6,33	2,33
Coordenação Pedagógica	63	34	3	0	57	41	2	0	55	43	2	0	58,33	39,33	2,34	0
Enfermagem e higiene	80	14	3	3	57	38	5	0	57	41	2	0	64,67	31,00	3,33	1,00
Eventos e festas	39	44	17	0	31	49	20	0	23	51	24	2	31,00	48,00	20,33	0,67
Funcionários	55	36	9	0	52	45	3	0	53	42	3	0	54,00	51,00	5,00	0
Gestão/direção	57	34	9	0	58	39	3	0	66	32	2	0	60,33	35,00	4,67	0
Horário de funcionamento	50	33	17	0	59	34	7	0	50	45	5	0	53,00	37,33	9,67	0
Professores	67	25	8	0	64	34	2	0	42	49	9	0	57,67	36,00	6,33	0
Proposta Pedagógica/ Método de Ensino	67	30	3	0	54	43	3	0	44	53	3	0	55,00	42,00	3,00	0
Seção de Esportes e Lazer	58	32	10	0	54	38	8	0	45	42	11	2	52,33	37,33	9,67	0,67
Secretaria	44	53	3	0	52	44	4	0	66	32	2	0	54,00	43,00	3,00	0
Serviço médico/odontológico	59	35	6	0	55	38	6	1	40	49	9	2	51,33	40,67	7,00	1,00
Tempo integral	73	21	6	0	72	24	4	0	X	X	X	X	72,50	22,50	5,00	0
Médias	60,07	32,57	7,14	0,21	55,57	38,79	5,43	0,21	48,31	43,62	7,08	1,00	55,23	37,82	6,50	0,45

Fonte: Questionários – pais

* Foi perguntado aos pais: *Como você considera o trabalho desenvolvido na Escola em relação aos setores/funções?*