

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA:
POSSIBILIDADES, LIMITAÇÕES E POTENCIALIDADES

Autor: ADILSON DALBEN

Orientadora: MARA REGINA LEMES DE SORDI

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por ADILSON DALBEN e aprovada pela Comissão Julgadora.

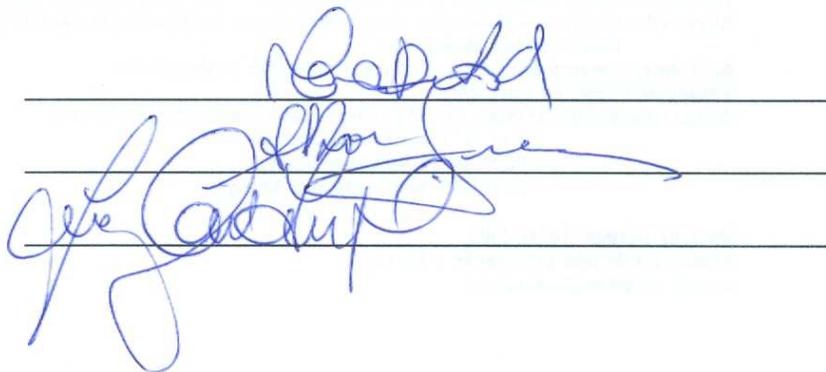
Data: 18 / 02 / 2008

Assinatura:.....



Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

D15a Dalben, Adilson.
Avaliação institucional participativa na educação básica: possibilidades,
limitações e potencialidades / Adilson Dalben. -- Campinas, SP: [s.n.], 2008.

Orientador : Mara Regina Lemes de Sordi.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Avaliação institucional. 2. Educação – Qualidade. 3. Participação. 4.
Gestão democrática. 5. Projeto político pedagógico. I. Sordi, Mara Regina
Lemes de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.
III. Título.

08-036/BFE

Título em inglês : Participative institutional evaluation in the basic education: possibilities, limitations and potentialities.

Keywords: Institutional Evaluation; Educational quality; Participation; Democratic management; Political-pedagogical project

Área de concentração: Ensino, Avaliação e Formação de Professores

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof^a. Dr^a. Mara Regina Lemes de Sordi (Orientadora)

Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas

Prof^a. Dr^a. Sueli Carrijo Rodrigues

Data da defesa: 18/02/2008

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : adalben@uol.com.br

*Aos meus filhos, Lucas e Clara,
e a toda a geração de estudantes a qual eles pertencem.
Todos com direito a um mundo bem melhor.*

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa aumenta minha convicção de que a construção de um mundo mais justo e igualitário passa pela educação, passa pela escola. É um trabalho resultante da dedicação de inúmeras pessoas que, em diferentes momentos, e das mais diversas maneiras, participaram da minha formação. São pessoas que, através de suas ações, se eternizam nas minhas ações, que por sua vez serão eternizadas nas ações daqueles que ajudo a educar.

Algo que essas pessoas têm em comum?

Fácil! Todas acreditam nessa forma de educação.

A elas, o meu mais profundo agradecimento.

Em especial...

A Luiz e Noêmia, meus pais que, da forma mais singela possível, me ensinaram a enfrentar com dignidade os desafios da vida,

À minha esposa Susi que, com sua ajuda e tolerância, tornou possível o trilhar desse caminho,

À professora Mara que, com tanta sabedoria, expressa através de sua competência e serenidade, orientou o desenvolvimento desta pesquisa, sabendo compreender as dificuldades enfrentadas e, ao mesmo tempo, não permitindo que interferissem negativamente na qualidade do trabalho,

Aos profissionais ligados à escola que foi objeto de pesquisa desta dissertação, pela coragem, pelo acolhimento e, principalmente, pela oportunidade, que me proporcionaram,

Aos professores e colegas do LOED os quais, através da oportunidade de discussão e produção acadêmica, em muito balizaram esta pesquisa,

À amiga Vera Mazaro, sempre presente, mostrando que educamos pelo que fazemos e não só pelo que falamos,

À Sônia Losito que me permitiu vislumbrar esta trajetória, apesar de nossos caminhos pessoais e profissionais terem se cruzado muito rapidamente,

Aos colegas de trabalho do Colégio Notre Dame de Campinas, pela ajuda direta ao trabalho, e por suas presenças que compensaram minhas ausências,

A todos que fazem parte da história da Associação Cultural e Educacional de Valinhos e do COMEN - Valinhos pelas inúmeras oportunidades de vivenciar e aprender com os conflitos inerentes à participação.

*A escola nos interessa porque nela há uma contradição.
Uma contradição que se potencializa com a presença das classes
populares, as quais, como nunca antes, nela estiveram.
E se as camadas populares estão na escola, há conflito, há contradição.
E porque elas estão na escola, mais ainda que ela nos interessa.
Então, a escola, apesar de ter toda essa determinação, é também um
lugar contraditório. Contraditório no sentido de que há perspectivas, de
que há interesses diversos dentro dela e nós podemos escolher de que
lado estarmos.*

LUIZ CARLOS DE FREITAS

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - O uso dos Instrumentos para Coleta de dados em função do tempo.....	60
Quadro 02 - Unidades de Registro encontradas na primeira tabulação.....	95
Quadro 03 - Unidades de Contexto encontradas na segunda tabulação.....	95
Quadro 04 - Síntese da programação para as reuniões de planejamento.....	106
Quadro 05 - Motivação para participar da CPA - 1ª Tabulação.....	110
Quadro 06 - Motivação para participar da CPA - 2ª Tabulação.....	111
Quadro 07 - Motivação para participar da CPA - 3ª Tabulação.....	111
Quadro 08 - Motivação para participar da CPA a partir da Entrevista.....	112
Quadro 09 - Expectativas iniciais em relação ao processo de Avaliação Institucional.....	113
Quadro 10 - Estimativa do número de reuniões e presença dos participantes.....	122
Quadro 11 - Dados sobre o registro das reuniões.....	123
Quadro 12 - Síntese da forma de participação nos trabalhos da CPA.....	131
Quadro 13 - Como foi a sua participação nos trabalhos da CPA.....	131
Quadro 14 - Atividades realizadas na CPA.....	134
Quadro 15 - Assuntos abordados na CPA.....	134
Quadro 16 - Metas estabelecidas para a CPA.....	135
Quadro 17 - Metas estabelecidas para a CPA.....	136
Quadro 18 - Aspectos que facilitam o trabalho da CPA.....	136
Quadro 19 - Principais dificuldades enfrentadas no trabalho da CPA.....	149
Quadro 20 - Origem do desânimo com o processo.....	153
Quadro 21 - O que faltou para que a CPA atingisse melhores resultados.....	154
Quadro 22 - Síntese dos determinantes para melhores resultados da CPA.....	155
Quadro 23 - Avaliação do processo em relação às metas estabelecidas.....	156
Quadro 24 - Síntese da avaliação do processo em relação às metas estabelecidas.....	157
Quadro 25 - Avaliação em relação às expectativas iniciais.....	158
Quadro 26 - Síntese da avaliação em relação às expectativas iniciais.....	159
Quadro 27 - Influência do trabalho de Avaliação Institucional nas relações no interior da escola.....	160
Quadro 28 - Influência do trabalho de Avaliação Institucional na aprendizagem dos alunos.....	161
Quadro 29 - Importância da CPA enquanto recurso para o processo da Avaliação Institucional.....	162
Quadro 30 - Avaliação sobre a importância da CPA.....	163
Quadro 31 - Descrição da importância da CPA.....	164
Quadro 32 - Qualificação da importância dada à CPA no processo e Avaliação Institucional.....	165
Quadro 33 - As potencialidades da Avaliação Institucional reconhecidas pelos membros da CPA.....	169
Quadro 34 - Reconhecimento sobre a potencialidade da CPA.....	170
Quadro 35 - Conceito de Avaliação Institucional, segundo os membros da CPA.....	171
Quadro 36 - Síntese do conceito sobre Avaliação Institucional.....	172

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Resumo Quantitativo do Diário de Campo.....	61
Tabela 02 - Quadro de Matrículas da escola em 2006.....	69
Tabela 03 - Número Total de Funcionários.....	75

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Tempo de Observação registrado no Diário de Campo (em horas)	61
Gráfico 02 - Número de visitas à escola estudada	62
Gráfico 03 - Motivos que levaram as pessoas a participarem (dados obtidos através da questionário)	112
Gráfico 04 - Motivos que levaram as pessoas a participarem (dados obtidos através da entrevista)	113
Gráfico 05 - Expectativas iniciais em relação ao processo de Avaliação Institucional	114
Gráfico 06 - Metas estabelecidas para a CPA.....	135
Gráfico 07 - Aspectos que facilitam o trabalho da CPA.....	149
Gráfico 08 - Principais dificuldades enfrentadas no trabalho da CPA.....	150
Gráfico 09 - Determinantes para melhores resultados da CPA.....	155
Gráfico 10 - Avaliação quanto ao cumprimento das metas.....	157
Gráfico 11 - Expectativas Iniciais em relação aos trabalhos da Avaliação Institucional.....	160
Gráfico 12 - Avaliação da influência da Avaliação Institucional nas relações inter-pessoais.....	161
Gráfico 13 - Avaliação dos impactos dos trabalhos da CPA.....	162
Gráfico 14 - Avaliação sobre a importância da CPA.....	163
Gráfico 15 - Descrição da importância da CPA.....	164
Gráfico 16 - Qualificação da importância dada à CPA no processo e Avaliação Institucional.....	165
Gráfico 17 - Reconhecimento sobre a potencialidade da CPA.....	170
Gráfico 18 - Conceito sobre Avaliação Institucional.....	172

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 01 - Fotos - Imagens do corredor de acesso às salas de aula	71
Ilustração 02 - Fotos - Imagens das salas de aula	71
Ilustração 03 - Fotos - Imagens do pátio interno	72
Ilustração 04 - Fotos - Imagens da quadra poli-esportiva.....	73
Ilustração 05 - Fotos - Imagens da biblioteca antes da arrumação	73
Ilustração 06 - Fotos - Imagens da biblioteca após a arrumação	73
Ilustração 07 - Fotos - Imagens da sala da direção	74
Ilustração 08 - Esquema - Elementos que potencializam a centralidade do poder do Diretor	196
Ilustração 09 - Esquema - Aspectos que interferem na participação.....	111

LISTA DE SIGLAS

AI - Avaliação Institucional

AIP - Avaliação Institucional Participativa

APM – Associação de Pais e Mestres

CPA – Comissão Própria de Avaliação

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LOED – Laboratório de Observação e Estudos Descritivos

ONG – Organização não-governamental

PPP – Projeto Político Pedagógico

PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

RESUMO

Busca-se identificar os aspectos que influenciaram a implantação da Avaliação Institucional Participativa em uma escola estadual do Ensino Fundamental situada na periferia da cidade de Campinas – SP. Entende-se a Avaliação Institucional Participativa como um recurso da gestão democrática que colabora para a superação dos problemas enfrentados pela escola e também um potente recurso para a formação de sua comunidade, cria um compromisso de todos os envolvidos para a melhoria da qualidade educacional. O modelo de avaliação institucional proposto segue a experiência acumulada no Ensino Superior, e por isso, conta com uma Comissão Própria de Avaliação, composta por representantes dos diversos segmentos da comunidade escolar, para dinamizar o processo e articular os esforços na direção dos interesses coletivos, com o compartilhamento responsável de ações que vão desde a proposição de caminhos até o processo decisório. Trata-se de um estudo de caso qualitativo no qual o pesquisador se inseriu no ambiente escolar com a função também de apoiar a escola no desenvolvimento do processo de avaliação, mas, sobretudo, para levar a comunidade local a assumir sua titularidade no desenho de seus caminhos para solução de problemas da escola. Os dados foram coletados através da observação participada, questionários, entrevistas e análise documental no período compreendido entre Outubro de 2005 e Dezembro de 2006, e posteriormente tratados com o método descritivo-analítico, fundamentado na análise de conteúdo. Foram construídas, *a posteriori*, quatro categorias analíticas que propiciaram reflexões acerca do Projeto Político-Pedagógico, a cultura educacional vinculada ao gestor escolar, os meandros da participação e finalmente as potencialidades da Avaliação Institucional Participativa, que permitem concluir que as novas demandas geradas para a educação ao longo das últimas décadas geraram diferentes padrões de qualidade e que, aquela de natureza efetivamente emancipatória, requer uma articulação entre o serviço público e os seus usuários. Permite concluir também que a Avaliação Institucional Participativa, que traz em seu bojo o conceito de qualidade negociada, é um potente recurso que, devidamente planejado e sistematizado, pode consolidar a tão almejada gestão democrática nos ambientes escolares.

Palavras-chave: Avaliação Institucional, Qualidade Educacional; Participação; Gestão Democrática; Projeto Político Pedagógico.

ABSTRACT

The purpose of this study is to identify the aspects that have influenced the implementation of the Participative Institutional Evaluation in a public school of Fundamental Education in the outskirts of Campinas S.P. The Participative Institutional Evaluation is understood as a resource of the democratic management, since it cooperates to overcome problems and is a powerful resource to Community Formation as everyone is engaged to improve the educational quality. The pattern of the institutional evaluation follows the accumulated experience in the Higher Education wherefore it has its own Commission which is composed by representatives from the school community. This operates in a sense to stimulate the process and strengthen all the efforts towards the collective interests with the responsible involvement for the actions which goes from path proposition to its decisive process. By being a qualitative study, the researcher acted in the academic environment to support the school development program during the evaluation process and more than anything else to lead the local community to assume its own role to solve school problems. The data collected through participant observation, questionnaires, interviews and documental analysis from October 2005 to December 2006 were used in the analytical descriptive method. Four analytical categories were utilized to enlighten some reflections on the Political Pedagogical Project, the educational culture linked to the school manager and lastly the potentialities of the Participative Institutional Evaluation. Therefore, it can be concluded that the generated demands for Education in the last two decades bred different patterns of quality, the one from the emancipatory nature requests an articulation between public service and its users. The concept of negotiated quality is inherent to the Participative Institutional Evaluation which may be aimed at the democratic management to the School Environment.

Key words: Institutional Evaluation, Educational Quality, Participation, Democratic Management, Political Pedagogical Project

SUMÁRIO

<i>INTRODUÇÃO</i>	3
<i>CAPÍTULO 1) A (RE) PRODUÇÃO DOS PROBLEMAS EDUCACIONAIS E A CENTRALIDADE DA AVALIAÇÃO</i>	9
1.1 - Relação entre a forma escolar e a cultura capitalista: Mudanças para nada mudar.....	10
1.2 - Avaliação: da sala de aula à sua centralidade nas políticas educacionais.....	14
1.3 - A Avaliação Institucional: a articuladora da Avaliação Educacional	23
1.4 - A Qualidade Educacional no cerne da Avaliação Educacional.....	26
1.5 - Indicadores de qualidade e sua relação com o planejamento escolar e o Projeto Político Pedagógico.....	28
1.6 - A Avaliação Institucional Participativa: um passo para a melhoria na qualidade educacional	30
1.7 - Participação: a espinha dorsal para um processo efetivamente emancipatório	36
1.8 - O modelo proposto pelo SINAES: a coexistência da regulação e da emancipação institucional e social.....	42
1.9 - A necessária inserção da Avaliação Institucional na Educação Básica	46
<i>CAPÍTULO 2) CAMINHO METODOLÓGICO</i>	49
2.1 - Avaliação Institucional Participativa: da proposta à ação	49
2.2 - O problema da pesquisa e seus objetivos	57
2.3 - Decisões metodológicas	59
2.4 - Os instrumentos para a coleta de dados	61
2.5 - Caracterização da escola estudada	70
2.6 - Das propostas às ações de implementação e de pesquisa	77
2.7 - Os sujeitos da pesquisa.....	80
2.8 - O tratamento dos dados	94
<i>CAPÍTULO 3) OS ACHADOS DA PESQUISA</i>	99
3.1 - Os determinantes para a adesão da escola à Avaliação Institucional.....	100
3.2 - A continuidade dos trabalhos entre conflitos e negociações	107
3.3 - Os determinantes para a adesão das pessoas à CPA	111
3.4 - Os determinantes para a sustentação do processo de Avaliação Institucional	118
3.5 - A avaliação do processo	158
3.6 - Potencialidades da CPA enquanto recurso da Avaliação Institucional.....	171
3.7 - Conceitos ligados à Avaliação Institucional	172
3.8 - Da descrição dos dados para a análise.....	176

<i>CAPÍTULO 4) O DESVELAMENTO DE ALGUNS DETERMINANTES PARA A IMPLANTAÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA</i>	<i>177</i>
<i>4.1 - A virtual referência ao Projeto Político Pedagógico.....</i>	<i>181</i>
<i>4.2 - A cultura educacional vinculada ao papel do gestor da escola.....</i>	<i>186</i>
<i>4.3 - A essencial (in)desejada participação</i>	<i>200</i>
<i>4.4 - A potencialidade da Avaliação Institucional Participativa colaborando para a gestão democrática</i>	<i>214</i>
<i>CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA OPORTUNIDADE PARA INTERNALIZAR UMA QUALIDADE EDUCACIONAL EMANCIPATÓRIA?</i>	<i>233</i>
<i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	<i>239</i>
<i>ANEXOS.....</i>	<i>245</i>

INTRODUÇÃO

Uma melhor qualidade educacional tem sido a bandeira de inúmeras propostas feitas às escolas, sejam elas definidas por políticas públicas ou por iniciativas mais locais e pontuais.

Diante de tais propostas, independentemente da maneira pela qual elas chegam às escolas, em geral, têm se evidenciado significativas discrepâncias entre o planejado e o executado, e cuja conseqüência é a produção de um conjunto de insatisfações manifestadas nos diferentes segmentos da comunidade escolar.

De maneira superficial, tais insatisfações surgem devido à percepção, ao longo do tempo, da manutenção dos resultados insatisfatórios e indesejados ou até de um distanciamento ainda maior da finalidade última da escola que é, justamente, a de garantir ao aluno a oportunidade de uma aprendizagem de qualidade.

Nesse contexto, com um quadro entendido como de insucesso, é comum a responsabilidade recair sobre aqueles mais próximos de onde os problemas se manifestam, ou seja, o sobre o professor, individual ou coletivamente, quando não atinge também os alunos e suas famílias.

Como decorrência, os professores, sejam eles comprometidos ou não com o que professam em seu exercício profissional, para “sobreviver” às pressões do processo, acabam por desenvolver atitudes pedagógicas inadequadas, pois, consciente ou inconscientemente, precisam mostrar ações e resultados definidos pelas propostas, conservando, porém, práticas anteriores a elas. Machado (2000) sintetiza esse contexto quando denuncia:

Discursos eloqüentes sobre valores, desvinculados de uma prática consentânea, conduzem irremediavelmente ao descrédito, à sensação de desamparo, ou ao desenvolvimento de atitudes cínicas que eivam o terreno educacional. (MACHADO, 2000, p. 54)

De maneira análoga, por motivos internos e externos à escola, também alunos e seus familiares distanciam-se do processo, e a busca pela compreensão desse fato leva, inicialmente, aos seguintes questionamentos:

- a) Como são elaboradas as estratégias para a implementação das propostas de mudanças?

- b) Quais são os indícios que orientam as decisões tomadas?
- c) Quem prioriza as necessidades a serem superadas?
- d) Quais são as condições, tanto conceituais, quanto operacionais, necessárias para o desenvolvimento do processo?
- e) Como o processo deve ser avaliado?

Esses questionamentos explicitam a complexibilidade do processo, ao se considerar a multiplicidade daquelas necessidades, em virtude de suas diferentes naturezas, e a diversidade de quem as pode definir. Nesse sentido, é como afirma Vasconcellos (2000, p.196):

Em educação, assim como em qualquer campo social, existe uma luta sendo travada, onde estão em jogo diferentes posturas e concepções, que, em última análise, refletem os diferentes compromissos dos sujeitos. Neste sentido é praticamente impossível que haja um consenso absoluto do grupo com relação a todos os aspectos de trabalho.

Enfim, o desejo de identificar os aspectos e de compreender suas inter-relações que podem interferir na implementação de uma proposta de mudança nas escolas foi a motivação para a proposição deste estudo.

Considerando a avaliação como um recurso de gestão e, portanto, também um recurso para a gestão das mudanças necessárias à efetiva melhoria da qualidade educacional, foi no campo da avaliação que este estudo encontrou a base teórica para a fundamentação de suas reflexões e seu desenvolvimento, pois

A Avaliação é pluri-referencial. Então é complexa, polissêmica, tem múltiplas e heterogêneas referências. Não é uma simples disciplina, com conteúdos já delimitados e modelos independentes. É um campo cujo domínio é disputado por várias disciplinas e práticas sociais de distintos lugares acadêmicos, políticos e sociais. Não sendo uma disciplina autônoma e bastante em si mesma, necessita de uma pluralidade de enfoques e a cooperação ou a concorrência de diversos ramos de conhecimentos e metodologias de várias áreas, não somente para que seja minimamente entendida ou reconhecida intelectualmente de modo fundamentado. Não sendo mono-referencial, expressa-se de diferentes modos e constitui diferentes modelos.

De muitas maneiras pode-se conceber o campo da avaliação. Caberia falar um amplo panorama de referências de saberes e práticas já constituídos, tratar do contexto histórico, econômico, social, jurídico, cada um desses enfoques enriquecendo a visão do campo. Por se tratar de um fenômeno social, a avaliação tem a ver com ações atitudes e valores dos indivíduos em diferentes dimensões. A própria idéia de fenômeno indica que se trata de manifestação complexa, constituída de múltiplas dimensões e que se inter-relacionam. (DIAS SOBRINHO, 2002a, p. 15)

Por sua amplitude e complexidade, a avaliação extrapola em muito os limites do ambiente escolar, por constituir-se instrumento técnico para as intervenções do Estado, além de ser instrumento político para legitimar tais intervenções. Assim,

a avaliação é uma estratégia estatal que aparece como parte da produção de idéias de um campo social. Essa produção inclui as relações de poder. [...] A avaliação forma parte da regulação, controle e governo do Estado [...] cumpre fins de ‘polícia’, tanto se a consideramos parte do nobre propósito e desejo dos que procuram melhorar a escola, como se cremos que forma parte do aspecto mais obscuro da regulação social. (POPKEWITZ apud DIAS SOBRINHO, 2003, p. 93)

É importante destacar que, com a vigência desse conceito de regulação, construído no interior das políticas públicas neoliberais, há uma desregulação do público, via Estado, pois faz com que esse não mais intervenha no mercado, a não ser como “Estado Avaliador”.

É importante notar que o termo “regulação está relacionado à ação de privatização do Estado no âmbito das políticas públicas neoliberais. Ao privatizar, o Estado desresponsabiliza-se por uma gama de serviços e transfere o controle para mecanismos de “regulação do mercado”. Porém, esse controle visa a retirar do Estado uma eventual capacidade de intervenção sobre tais serviços, deixando que sejam afetados apenas pelas leis de mercado. (FREITAS, 2005b, p. 913)

Com essa mudança de posicionamento do Estado, Dias Sobrinho (2003) destaca a importância da avaliação que permite entender sua centralidade nesse processo.

Os Estados modernos não passam sem múltiplas avaliações dos seus setores, por entender que elas são instrumentos técnicos e políticos que fundamentam e legitimam as transformações que buscam operar tanto na produção quanto na administração pública. A idéia de competitividade dos pais no cenário internacional, da modernização do Estado e da eficácia e eficiência na economia e na gestão dá o sentido geral dessa avaliação. Por entender que não pode haver reformas bem instrumentalizadas sem avaliação, os Estados criaram nos últimos anos suas agências de coordenação geral dos processos e do sistema avaliativo. Por ai se vê que a avaliação é matéria de Estado e se aloja no núcleo do poder. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 39)

A centralidade ocupada nas políticas públicas pela Avaliação em Educação, e também a Avaliação Institucional, tem sido mais presente e enfática no Ensino Superior, principalmente a partir da década de 90. Então, ficou o Ensino Superior privilegiado no campo da avaliação, deixando uma lacuna nos demais níveis de ensino.

Para colaborar com o preenchimento dessa lacuna, o estudo sobre o campo da avaliação nas escolas de Educação Básica tem sido um dos focos de interesse do Laboratório de

Observação e Estudos Descritivos – LOED, da Faculdade de Educação da UNICAMP. No entanto, toda vez que se discute sobre avaliação, o tema remete a uma reflexão sobre a qualidade desejada, conceito também polissêmico e de cunho valorativo e, por isso,

a avaliação passa a incorporar, então a *negociação* como um dos valores e procedimentos centrais. Ela requer uma nova postura, mais democrática, e novos instrumentos e metodologias adaptadas de disciplinas de área de humanas e sociais. Todos os passos da avaliação devem ser discutidos pelos interessados. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 27)

Assim, este estudo tem por objetivo geral identificar os elementos existentes na cultura escolar que facilitam ou que dificultam a implantação da Avaliação Institucional Participativa, assim como verificar a forma pela qual a escola se organiza. Para tanto, ficaram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Explicitar a relação entre o Projeto Político Pedagógico e a Avaliação Institucional;
- b) Identificar os mecanismos ainda vigentes nas escolas, usados pelas políticas públicas, que interferem na implantação da Avaliação Institucional Participativa;
- c) Descrever as interferências no processo de Avaliação Institucional provocadas pela inserção de um pesquisador-apoiador externo às escolas.

Metodologicamente, este trabalho deve ser considerado um estudo qualitativo, pois “*se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma completa e contextualizada*” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 18) e, mais especificamente, um estudo de caso qualitativo, pois

O estudo de caso é o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico, ou complexo e abstrato. [...] O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. Segundo Goode e Hatt (1968), o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos e situações. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 17)

A apresentação do trabalho está organizada em quatro capítulos. No primeiro, é feita uma revisão bibliográfica, para trazer à tona um conjunto de conceitos que ajudarão a entender os fatores internos e externos à escola, aqueles que interferem no cumprimento de suas finalidades e

que são determinantes no campo da avaliação. Busca, também, constituir um referencial teórico sobre a Avaliação Institucional, mais especificamente a Avaliação Institucional Participativa, através da interlocução dos autores que discutem esse assunto, por onde passa esta investigação científica.

O segundo capítulo, além de caracterizar a escola e os sujeitos desta pesquisa, descreve o caminho metodológico da pesquisa e as justificativas das escolhas feitas.

No terceiro capítulo são descritos os dados, que foram agrupados de tal forma que tornou possível a construção de quatro categorias analíticas apresentadas no quarto capítulo, seguido das considerações finais.

Por fim, buscando o histórico que constituiu a cultura escolar e a forma pela qual a escola se organiza, e também, considerando os efeitos das políticas educacionais que estão em vigência e imaginando aquelas que poderão ser adotadas, espera-se que este trabalho possa ajudar na consolidação da tão almejada qualidade educacional.

CAPÍTULO 1) A (RE) PRODUÇÃO DOS PROBLEMAS EDUCACIONAIS E A CENTRALIDADE DA AVALIAÇÃO

Apesar de o ato de avaliar ser inerente a qualquer atividade humana, as escolas e, mais particularmente, a sala de aula têm sido o lugar onde a avaliação é assumida como uma atividade importante e constante para o cumprimento de sua finalidade. No entanto, essa mesma avaliação vem explicitando as contradições do ambiente escolar, fazendo com que os atores das escolas passem a considerá-la “um nó a ser desatado”.

Para a reflexão sobre essa consideração é importante ponderar que a avaliação é fortemente influenciada por fatores externos ao campo educacional, produzindo efeitos dentro e fora do âmbito escolar.

Num primeiro momento, este capítulo aborda o aprofundamento primeiro de algumas discussões sobre essas influências. Para tanto, resgata a gênese da escola, buscando encontrar também a relação entre a avaliação e a forma escolar, uma vez que, neste início do século XXI, a real função da escola pública, nos últimos duzentos anos, já se encontra bem desvelada. Num segundo momento, busca entender os efeitos das diferentes concepções de avaliação em três modalidades: avaliação da aprendizagem, a avaliação institucional e a de sistemas. Essa discussão ganha importância quando é reconhecida a centralidade da avaliação nas políticas neoliberais.

Em seguida, será feita uma imersão na Avaliação Institucional e, mais especificamente, na Avaliação Institucional Participativa, cuja implantação em uma escola Estadual de Educação Básica foi o objeto de estudo deste trabalho. Sendo “participativa” busca a reflexão sobre o tema “participação”.

Ao final do capítulo, após o resgate teórico dos conceitos e das concepções que influenciam propostas de mudanças na Escola de Educação Básica, é apresentado o modelo ou, *design*, da Avaliação Educacional do Ensino Superior, hoje vigente no Brasil, e que serviu de referência para a proposta, nesta investigação científica, feita sobre a escola de Educação Básica.

1.1 - Relação entre a forma escolar e a cultura capitalista: Mudanças para nada mudar

Para muitos, não só a forma pela qual a escola se organiza como também as práticas avaliativas, nela exercidas, parecem ser naturais, em vista da manutenção de ambas ao longo de diversas gerações.

Ao se referir a elas como naturais, há uma implicação no sentido de que podem gerar uma alienação ao processo e um conseqüente conformismo a esse respeito. Por isso, é de fundamental importância que a idéia seja reconsiderada, uma vez que tanto a forma escolar como a prática avaliativa são construídas historicamente e, portanto, passíveis de transformações.

A forma escolar, tal como hoje a conhecemos, tem sua origem na gênese da escola, ocorrida no final da idade Média, nos séculos XIII e XIV, quando, devido à crise do feudalismo, nasceu o moderno sistema mundial capitalista (FREITAS, 2005a). Desde aquela época, a escola se organizou para atender às necessidades impostas pelas relações de produção vigentes no modo de produção capitalista, tornando-se excludente, pois nela permaneciam, chegando aos estudos finais, apenas aqueles que iriam ocupar as funções mais nobres. Omitia-se, porém, em relação aos demais que, enquanto permaneciam na escola, recebiam uma formação voltada para a subordinação às classes dominantes.

Gadotti (2001) sintetiza essa finalidade educacional, quando afirma que *“tanto a educação do homem feudal quanto a do homem burguês tem finalidade muito bem definida: adaptar as novas gerações a um modelo de sociedade”* (GADOTTI, 2001, p. 13). Para o seu cumprimento, essa forma organizacional da escola *“inspirou-se nos modelos disponíveis à época: o militar e o religioso. Assim, entre o modelo da ‘tropa militar’ e o do ‘rebanho pastoral’, configurou-se o espaço da sala de aula”* (FREITAS 2005a, p. 131).

Bem mais tardiamente, já no período da industrialização, no final do século XIX, objetivando o aumento da produtividade, foram implantadas as linhas de produção; essa prática fragmentava o conhecimento do trabalhador, fazendo com que ele não mais conhecesse a totalidade do que produzia. Para atender a essas novas demandas do sistema produtivo – o chamado “Fordismo” –, a forma escolar adequou-se, também fragmentando seu currículo em disciplinas, cujo ensino foi distribuído em novas partições do tempo, a hora-aula, anos letivos

(subdivididos em bimestres, trimestres ou semestres). Entrava em vigência a “pedagogia tecnicista” que,

ao buscar a reorganização do ensino a serviço da “eficiência” e da “produtividade”, tenta introduzir, na escola, métodos de trabalho semelhantes aos desenvolvidos na empresa capitalista, procurando subdividir o trabalho pedagógico, nos moldes da divisão pormenorizada do trabalho já introduzido na indústria. Com isso, serve aos interesses dominantes, contribuindo para a negação do saber escolar, na medida em que, na prática, favorece o empobrecimento ainda maior dos conteúdos e a redução do espaço de participação crítica do professor e dos alunos. (PARO, 2000, p. 109)

Mais recentemente, já na década de 80 do século XX, para atender às novas demandas da sociedade, que clamava pela democratização do ensino (MAINARDES, 2001), houve uma supremacia da quantidade sobre a qualidade. Devido à alteração do perfil sócio-cultural de seus alunos e, principalmente, pela escassez de recursos financeiros, mais uma vez, a escola sofreu influências econômicas.

Paro (2003) faz essa denúncia, ao afirmar que,

Com a democratização do acesso à escola pública, esta passa a apresentar condições cada vez piores de funcionamento, o que leva à transferência para a rede escolar privada dos filhos dos grupos sociais de melhor situação econômica e com maior poder de pressão sobre o Estado. A rede pública passa, então, a atender a uma população totalmente diversa daquela à qual estava habituada a servir, só que, agora, sob precárias condições de funcionamento, já que o estado brasileiro, porta-voz, em muito maior medida, dos interesses das elites econômicas, tem-se mostrado inteiramente desinteressado pela apropriação do saber por parte das camadas pobres e majoritárias da população que procuraram a escola pública fundamental. (PARO, 2003, p. 86)

Já nos anos seguintes a 1990, os meios de produção traziam a palavra de ordem “flexibilização”, que representa uma das principais características desse período. Assim, a rigidez dos tempos e espaços, também escolares, passou a ser questionada. Percebeu-se, nas escolas, a consolidação dessas idéias através da implantação dos ciclos de formação, ciclos de progressão continuada, implantação de período integral, dentre outros, apoiados num discurso de “excelência” e de “uma escola para todos” (FREITAS, 2004, 2005a).

Mainardes (2001) fornece um exemplo que elucida esse fato quando relata que

algumas vezes, os projetos de correção de fluxo e de organização da escolaridade em ciclos baseiam-se no modelo de racionalidade economista, geralmente implantados com recursos de agências internacionais de financiamento, visando à obtenção de maior produtividade e eficiência. Eles visam “acelerar” a passagem dos alunos pela escola, a

umentar o número de alunos concluintes, a descongestionar o sistema de ensino, a reduzir gastos, etc. Em outras palavras, podem constituir-se como medidas mais voltadas para aspectos econômicos do que preocupadas e comprometidas em elevar a qualidade de ensino e formação para uma cidadania plena. (MAINARDES, 2001, p. 38)

Ou seja, apesar de as mudanças serem pautadas, no discurso, para a superação das dificuldades encontradas na escola, na verdade, as propostas visavam atender a outras demandas de natureza econômica, dentre elas a pretensa finalidade de que a escola conseguiria minimizar as diferenças sociais, provocadas pelo neo-conservadorismo político e pelo neoliberalismo econômico.

Freitas *et al.* (2004) é bastante incisivo nesta constatação quando afirma:

As políticas públicas liberais e social-reformistas têm feito ênfase no processo de inclusão via escola. Durante décadas procuraram – de forma mais ou menos sofisticada – colocar a escola como fonte de correção das desigualdades sociais geradas pelo voraz processo de acumulação de riqueza capitalista, responsável de fato pela geração da desigualdade social e dos transtornos que a escola sofre. Trata-se de colocar a educação a serviço da “limpeza” da “sujeira social” gerada pelo capital. (FREITAS *et al.*, 2004, p. 61)

Paro (2000) corrobora essa visão, ao destacar que

a escola se mostra necessária à classe dominante também na medida em que ela pode servir como álibi no processo de justificação ideológica das desigualdades sociais geradas no nível da estrutura econômica e impossíveis de serem solucionadas pelo capitalismo. (PARO, 2000, p. 110)

Mas, essa lógica que submete o sistema educacional à lógica do mercado não é uma exclusividade do Brasil. Afonso (2000) destaca que as reformas educacionais dos anos 80, ocorridas em diversos países, independentemente de suas posições no sistema mundial, também nada mais são do que mecanismos que visam à sustentação dos interesses capitalistas.

O autor entende que

As reformas podem ser interpretadas como respostas pragmáticas às tendências de crise na educação pública, envolvendo um discurso e um aparato cujo objetivo principal é fazer a gestão dessa mesma crise. Não indo, porém, às causas mais profundas da crise educacional, as reformas transformam-se, com alguma frequência num círculo vicioso: podendo ter alguns efeitos positivos, acabam, no entanto, por gerar contradições e dilemas que afetam a sua própria eficácia, motivando uma procura sistemática de soluções (AFONSO, 2000, p. 57).

Dessa forma modo, enquanto as escolas públicas professam que buscam formar cidadãos autônomos que colaborem para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, ou seja, visando à inclusão e à emancipação, as propostas, influenciadas pelos determinantes econômicos, cujo princípio é meramente a busca do lucro ou a minimização de despesas, prestam-se ao serviço de formar para a exclusão e submissão (FREITAS, 2002; 2004, 2005a).

Para Freitas (2005a, p. 12),

É o confronto entre visões de mundo que faz com que tenhamos como conseqüências várias propostas divergentes para organizar a escola, seus espaços e tempos. Paulo Freire, C. Freinet, D. Saviani, M. Tragtenberg e M. Pristak são exemplos de educadores que discordaram dos pressupostos da organização escolar e se dispuseram a reinventá-la com outras concepções. Os tempos e espaços da escola são contraditórios e tensos – como tensa e contraditória é a própria sociedade que a cerca. Há uma permanente disputa em tais espaços que reflete as diferentes concepções de educação, as diferentes finalidades educativas.

Por isso, as “reformas” educacionais propostas precisam ser analisadas em sua profundidade, pois, historicamente, elas não vieram, na verdade, para defender os interesses das classes sociais populares, visando a uma transformação social, mas apenas para acomodar os antagonismos emergentes na sociedade aos interesses da classe que detém o poder.

Assim, os fatores econômicos foram determinantes na constituição da forma pela qual a escola se organizou, desde a sua gênese até os dias de hoje, pois, por pertencer ao sistema capitalista e ao defender os interesses de uma classe dominante, vai de encontro às reais necessidades da maioria daqueles que hoje se sentam nos bancos escolares e dependem da escola para a sua emancipação.

Pelo exposto, pode-se inferir que a superação dos problemas – que as escolas enfrentam com base naquilo que elas entendem por melhoria da qualidade educacional – não ocorrerá por conta exclusiva de reformas educacionais, pois suas finalidades são diametralmente opostas.

Ao mesmo tempo, tais dificuldades precisam ser consideradas enquanto contradições existentes no interior da escola, originadas por outras contradições que a própria sociedade lhe impõe. A apropriação da contradição no ambiente escolar representa a oportunidade para que seja superada, afinal, ela é *“verdadeiro motor do pensamento, ao mesmo tempo em que é o motor da história, já que a história não é senão o pensamento que se realiza.”* (GADOTTI, 2001, p.18).

1.2 - Avaliação: da sala de aula à sua centralidade nas políticas educacionais

Reconhecendo a intervenção que as escolas sofrem através das reformas propostas pelas políticas neoliberais, é importante, agora, destacar o caminho histórico percorrido pela sociedade, para que a avaliação seja usada como instrumento central.

A concepção de avaliação, caracterizada como classificatória e excludente – da mesma maneira que ocorre com a forma escolar –, é naturalizada e, conseqüentemente, validada por todos aqueles que, em sua formação, passaram pelas salas de aula, onde a prática avaliativa tinha tais características, e cuja origem remonta a alguns séculos antes de Cristo. Por essa época,

os chineses e os gregos, por exemplo “faziam suas avaliações”, ou seja, utilizavam alguns mecanismos de seleção social. No fundo, eram concursos públicos para selecionar (e a palavra selecionar é forte na história da avaliação) pessoas para o serviço público de Atenas, de acordo, sobretudo, com critérios morais, e para o mandarinato chinês, neste caso escolhendo indivíduos que demonstravam ser mais aptos a servir ao mandarinato. (DIAS SOBRINHO, 2002a, p. 106)

Ainda segundo Dias Sobrinho (2002a, p. 106),

Foi na escola formal francesa que se iniciou a avaliação de uma forma mais parecida com essa que temos hoje. Era necessário um mecanismo para distribuir os alunos em classes, promovê-los ao final dos anos letivos, isto é, organizar formalmente as classes, as séries e também a hierarquização dos indivíduos segundo critérios de mérito individual.

Como vimos anteriormente, no período de industrialização, quando se fragmentou o currículo escolar, a escola afastou os seus processos de aprendizagem da vida real, artificializando o saber, estabelecendo que uma determinada quantidade de conhecimento deveria ser apropriada pelos alunos. Para verificar o quanto de conhecimento os alunos haviam dominado, no tempo estabelecido, criaram-se os processos de verificação pontuais que apontavam aqueles que poderiam ou não avançar nos estudos. Foi assim que surgiu a nota, dando origem às raízes do processo de avaliação da aprendizagem, tal como as conhecemos hoje (FREITAS, 2002, 2003).

Essa concepção de avaliação visa orientar a organização de todo o trabalho pedagógico, as relações de produção de conhecimento e poder no interior da escola. Assim, na sala de aula,

Os procedimentos de avaliação estão articulados com a forma que a escola assume enquanto instituição social, o que, em nossa sociedade, corresponde a determinadas funções: hierarquizar, controlar e formar os valores impostos pela sociedade (submissão, competição, entre outros). Isso é feito a partir de uma triangulação entre avaliação instrucional, comportamental e de valores e atitudes, cobrindo tanto o plano formal como o plano informal (FREITAS, 2005a, p. 133).

No plano da avaliação formal, estão as técnicas e os procedimentos palpáveis de avaliação, com provas e trabalhos que conduzem a uma nota, cujos critérios, a princípio declarados, orientam o julgamento; enquanto que no plano da avaliação informal, estão os "juízos de valor", invisíveis, e que acabam por influenciar os resultados das avaliações finais, tendo sido construídos pelos professores e alunos nas interações diárias, no dia-a-dia (FREITAS, 2005a).

Assim, mais uma vez, ao se estabelecer a estreita relação entre a avaliação e a forma escolar, evidencia-se a influência dos determinantes econômicos também sobre a avaliação, lembrando, porém, que a lógica subjacente a essa concepção ultrapassa em muito a prática cotidiana de sala, pois, nas palavras de Dias Sobrinho (2005, p.16),

há o reconhecimento de que a avaliação ultrapassa em muito os limites de uma sala de aula, de uma instituição, de um programa e até mesmo de um país. Toda avaliação está ligada a um quadro de valores e interesses que tem a ver com os destinos das pessoas e das sociedades. Num sentido enredado pela globalização econômica, muitos dos interesses dominantes são transnacionais, ou pertencem a grandes corporações mercantis. Não estranha que as avaliações conduzidas pelas agências governamentais ou multilaterais, carreguem uma forte orientação econômica e até economicista. Cada avaliação afirma valores conforme os objetivos que lhe são atribuídos, denegando valores opostos. Por exemplo, ao afirmar os interesses de mercado, tende a deixar em segundo plano os valores mais amplos da sociedade.

A intenção do exposto até agora é evidenciar a estreita relação entre a avaliação e a dinâmica escolar, considerando todos os seus espaços, e não apenas a sala de aula, para que se favoreça o entendimento de que a centralidade ocupada pela avaliação nas políticas neoliberais é um processo mais complexo. A apropriação dessa complexidade requer uma visita à evolução histórica da constituição da avaliação, que ocorre a partir do final do século XIX e, mais velozmente, a partir da segunda metade do Século XX (DIAS SOBRINHO, 2002a; PENNA

FIRME, 1994). Ela será descrita a seguir, subdividida em cinco períodos, em função dos fenômenos sociais, eminentemente políticos e econômicos.

O primeiro período da avaliação, ou primeira geração, conhecido como período pré-Tyler, identificado entre os anos finais do século XIX até os anos de 1930, caracteriza-se pelos testes padronizados e objetivos, fundamentados nos conhecimentos da Psicologia. Essa avaliação tem como elemento central a medição, conhecida por psicometria. Deriva desse período, o princípio da eficiência e a conseqüente “gestão científica” da educação, quando a avaliação da aprendizagem é tomada de modo restrito como medida do rendimento escolar, quantificado numericamente por meio de provas, testes, exames. Para Penna Firme (1994), o período deve ser designado como o período da mensuração.

O segundo período da avaliação, após os anos 30, é caracterizado pela “Edumetria”, pois o foco da avaliação é redirecionado para programas, currículos, metas e eficácia da gestão. Embora a avaliação continue pautada na mera medição, no procedimento experimental e científico sob a lógica do paradigma positivista, racionalista e científico ainda dominante, a avaliação passa a aferir quantitativamente a aprendizagem individual e também a coletiva. Nesse período há um marco significativo, ocorrido na avaliação da pesquisa científica, quando Robert Merton desenvolveu os fundamentos para os métodos de quantificação e de impacto da produção científica, tendo como indicadores a quantidade de trabalhos, de publicações em órgãos reconhecidos e o número de citações. É a chamada bibliometria.

Outro marco foi desenvolvido por Tyler, quando fez a avaliação evidenciar o alcance dos objetivos educacionais traçados por meio do currículo e das práticas pedagógicas, dando origem à expressão “Avaliação Educacional”. Então, é atribuída à Educação a finalidade de cumprir objetivos preestabelecidos, ainda baseados na ciência positivista e, agora, nas necessidades econômico-sociais. A intenção, nesse momento, é colocar a educação a serviço do desenvolvimento industrial.

Essa visão utilitarista e própria da indústria teve especial sentido nos Estados Unidos do começo do século XX, em processo de recuperação econômica, visão que, conforme Dias Sobrinho (2002a), muitos governantes de outros países sustentam ainda hoje, especialmente em relação ao ensino superior.

A avaliação era feita através de procedimentos de medição, o que leva a concluir, então, que ela se foi consolidando como um conjunto de técnicas de elaboração de instrumentos para

selecionar e quantificar rendimentos dos estudantes. De acordo com Dias Sobrinho (2002a, p. 21):

A avaliação deveria se dedicar ao êxito na escolarização. Comprometia-se, então, com a ideologia da eficiência social. Os objetivos educacionais eram estabelecidos em função do desenvolvimento industrial e com o esforço de recuperação da economia norte-americana. Observa-se, então, uma certa ampliação do campo da avaliação. Continua sendo fundamentalmente um processo de medida, porém, agora mais preocupada com a adequação dos currículos às exigências sociais e econômicas, com a formulação de objetivos e a medida de seu cumprimento.

A avaliação, conforme o paradigma vigente na época – o positivismo – era ainda marcadamente técnica, e não se resumia apenas à medição pontuada, mas voltava-se para o diagnóstico quantitativo da rentabilidade e eficiência da escola, de suas atividades pedagógicas e administrativas, com vistas a um processo de aperfeiçoamento e reformulação contínuos, tendo em conta interesses individuais, regionais e nacionais, especialmente nos Estados Unidos. A escola deveria ser eficaz o suficiente para alcançar as metas exigidas pela economia, pelo que se pode notar a influência da racionalidade instrumental no processo avaliativo. Pode-se dizer que o campo da avaliação foi ampliado naquele período, pois à avaliação de rendimentos dos alunos se articularam as questões dos currículos e programas. Assim, a avaliação surgiu como um instrumento importante para exercer o mecanismo de controle e seleção, conforme a lógica utilitarista.

Nas palavras de Dias Sobrinho (2003), a avaliação “*se torna mais operativa e centrada nos objetivos educacionais previamente elaborados, que operam como organizadores de todo o processo de ensino e de avaliação [...] o que possibilita caracterizar a proposta de Tyler como ‘modelo’ de avaliação*” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 21). A pedagogia por seus objetivos e a avaliação a ela associada continuam se atualizando e se manifestando em diversas modalidades como, por exemplo, a *accountability* (responsabilidade, obrigação, dever, prestação de contas) muito praticada, atualmente, por governos e suas agências avaliadoras pela função de classificação e regulação. Penna Firme (1994) caracteriza esse segundo período da avaliação como segunda geração e a distingue como descritiva.

O terceiro período, conhecido por era da inocência da avaliação, é compreendido entre 1946 e 1957, recebendo essa denominação devido ao descrédito na educação e na avaliação. Dias Sobrinho (2003) destaca, nesse período, o trabalho de Tyler, *Basic Principles of Curriculum and*

Instruction, de 1949 e o desenvolvimento de instrumentos para testes de alcance nacional e internacional.

O quarto período da avaliação, chamado de realismo da avaliação e compreendido entre os anos de 1958 e 1972, caracteriza-se pela intensa mobilização no campo da avaliação. Pelo menos, três práticas de avaliação importantes se evidenciaram:

- a associação à prestação obrigatória de contas (*accountability*) na educação e nos programas sociais federais (Proposta do Senador Robert Kennedy);
- o modelo produzido pelo Pentágono e estendido às escolas, visando à relação custo/benefício, relacionada à tomada de decisões. Nesse modelo, além do enfoque quantitativo e positivista, também são utilizados enfoques ditos naturalistas ou fenomenológicos e qualitativos, em que os avaliados são alunos, professores, escolas, conteúdos, metodologias, estratégias de ensino, etc.
- a associação às proposições de Cronbach, em 1963, cuja idéia era avaliar os programas durante o seu desenvolvimento e tomar as decisões que possibilitassem suas necessárias correções.

Em 1967, as proposições de Scriven reforçaram a idéia de avaliação para tomada de decisões visando melhorar os cursos e programas para a organização dos alunos e para a regulação administrativa, propondo uma clara distinção entre funções e objetivos da avaliação.

Para Penna Firme (1994), esse período está associado à idéia de julgamento, e é considerado como a terceira geração da avaliação, tendo como principais teóricos Cronbach (1963), Stake (1967) e Scriven (1967), quando medir e descrever já não são mais suficientes, sendo preciso julgar sobre as diversas dimensões do objeto avaliado, incluindo seus próprios objetivos. Assim, ganha importância a preocupação com o mérito (qualidades intrínsecas do objeto avaliado) e a relevância (resultados, impacto, influência), características essenciais ao juízo de valor. A autora diz que, agora,

o avaliador assumiria o papel de juiz, incorporando, contudo, o que se havia preservado de fundamental nas gerações anteriores, em termos de mensuração e descrição. [...] o julgamento passou a ser o elemento crucial do processo avaliativo. (PENNA FIRME, 1994, p. 108)

Por último, o quinto período da avaliação, que se caracteriza como um período do profissionalismo e das mais rápidas mudanças. Nele, juntamente com a construção teórica são

propostos novos modelos de avaliação, constituindo uma ampliação do campo, pois a avaliação, a partir dos anos 70, passa a ser objeto de estudo.

Dias Sobrinho (2002a, 2003) considera o ano de 1965 um marco divisor de águas, pois, naquele ano, foi promulgada, nos EUA, a Lei sobre a Educação Primária e Secundária, enfatizando os problemas dos alunos que chegavam à escola com desvantagens sociais e educacionais. O Senador Robert Kennedy propôs, então, a obrigatoriedade da avaliação dos programas destinados a esses alunos. Posteriormente, a medida tornou-se obrigatória a todos os programas sociais e educativos norte-americanos.

Tal ação coloca a avaliação em posição de centralidade, provocando, assim, a profissionalização do campo que, então, começa a ser praticada de modo profissionalizado, com revistas, prêmios, organizações e padrões, com cursos de formação em avaliação, congressos e seminários, aumentando sua visibilidade para além das salas de aula e das próprias instituições educacionais, consolidando-a como um campo.

A avaliação muda sua ênfase dos objetivos para a tomada de decisões, questionando o paradigma positivista, enquanto surgem os enfoques qualitativos; isso, porém, isso não significa o desaparecimento da avaliação por objetivos, que é muito marcante e persistente. Indica, apenas, a ampliação e a complexidade do campo da avaliação. Os destaques do período ficam por conta do aumento e da melhora da comunicação, formação e titulação de avaliadores, cooperação entre organizações avaliadoras, a melhora da comunicação entre os grupos partidários da qualidade ou quantidade. A avaliação é, agora, caracterizada como juízo de valor.

Essa ampliação do campo da avaliação ocorre com o acolhimento de estudiosos de outras áreas do conhecimento tais como, sociólogos, filósofos, antropólogos, entre outros, que colocam o foco do respectivo trabalho no processo de avaliação. Esta deixa de ser responsabilidade de especialistas em testes, originários da psicologia e deixa, também, de ser monodisciplinar, tornando-se pluralista em suas concepções, métodos e objetivos, entre outros.

No entender de Penna Firme (1994), a quarta geração da avaliação surge com a necessidade de se responder aos problemas evidenciados nas gerações anteriores: o conflito de posições, valores e decisões entre o avaliador e o solicitante da avaliação; a dificuldade de consenso em função do pluralismo de valores e a ênfase excessiva no paradigma científico e na importação de modelos de pesquisa das ciências exatas. Daí essa geração ter como característica principal a negociação, ou seja, busca-se o consenso, mas respeitam-se os dissensos identificados.

O período entre meados da década de sessenta até o início da década de oitenta, é caracterizado pela inserção dos métodos qualitativos no campo da avaliação, quando se nota a presença de mecanismos de participação de negociação. Prevalece, também, a idéia da avaliação, dando oportunidade e autonomia a todos os interessados em participar do seu processo. Dentro desse contexto, surgem novas perspectivas que trazem à tona o sentido ético e político da avaliação e sua relação com as questões do poder.

Dias Sobrinho (2002a) chama a atenção, no que diz respeito aos anos sessenta, para dois aspectos importantes: o aparecimento das abordagens qualitativas em função de problemas na educação norte-americana, de negros e das minorias, a forte militância e mudanças sociais ocorridas nesse mesmo período. O autor afirma que

Os métodos qualitativos ganharam adesões em virtude de seu potencial para apreender os sentidos dos tumultos sociais e de dar oportunidade às manifestações e perspectivas das populações mais desfavorecidas. (DIAS SOBRINHO, 2002a, p. 23)

A profissionalização e a ampliação do campo da avaliação possibilitaram o desenvolvimento de novos modelos de avaliação, mas também a anexação das contradições e disputas das novas áreas de conhecimentos incorporadas. No campo, passam a conviver inúmeros e diferenciados grupos que produziram diversas perspectivas: autonomizante (Fetterman), crítica (Everitt), de decisão (Stufflebeam), responsiva (Stake), pluralista (Duran) e democrática (McDonald).

Conforme Dias Sobrinho (2002a, p. 24),

Obviamente, essas novas perspectivas de caráter mais qualitativo e democrático trouxeram à tona, de forma muito clara, o sentido ético e político da avaliação e portanto sua vinculação estreita com as questões de poder. A avaliação já não é mais monodisciplinar, tampouco tão estreitamente tributária da psicologia. Tornou-se pluralista, tanto no que se refere às concepções, quanto a métodos, enfoques, objetivos, interesses e destinatários.

Os principais conflitos ocorrem entre grupos que defendem as abordagens quantitativas ou qualitativas, principalmente nos anos 70, decorrentes das diferenças entre os paradigmas adotados em cada corrente e, conseqüentemente, dos diferentes modos de conceber o mundo e dos diferentes níveis de cientificidade que se atribuem a cada uma das abordagens.

Após o término da 2ª Guerra Mundial, constituiu-se um novo modelo de Estado norte-americano, o Estado intervencionista ou de Bem-Estar social, que vigorou até os anos oitenta, quando o cidadão podia aspirar a melhores condições de educação, saúde, seguridade social, salário e moradia.

A avaliação assume como alvo os programas para atender ao novo modelo de governo que tinha como função a de regulador social, para proporcionar o necessário ajuste da economia e da política. A educação no Estado de Bem-Estar social deveria corresponder à demanda social, pois o Estado era agente de financiamento das condições ligadas diretamente às necessidades da indústria e da produção. Assim, nesse período, a avaliação foi praticada como instrumento de obtenção de dados que serviriam como parâmetros para julgamento das políticas públicas implementadas, propiciando a profissionalização do campo da avaliação bastante acentuada.

Com a disseminação da crença liberal de que, pela avaliação, poderiam ser superados os problemas sociais, para avaliar programas sociais postos em prática, foram criados órgãos públicos, a cargo de economistas e militares, que desenvolveram trabalhos com ênfase em posturas positivistas e pragmáticas, modelos esses que, importados por países europeus como França e Inglaterra, com interesse em conferir mais racionalidade ao orçamento, acabaram por ser abandonados anos mais tarde.

Com, pelo menos, uma década de atraso em relação aos Estados Unidos e a alguns países europeus, os princípios de racionalidade técnica, instrumental, economicista, e as exigências de inspeção financeira foram exportados para diferentes continentes e países, inclusive o Brasil e, ainda hoje, orientam suas práticas avaliativas.

A crise do petróleo, ocorrida anos de 1973 e 1974, coloca em xeque o Estado do Bem-Estar social. As severas restrições a programas sociais impostas pela escassez de recursos, devido à elevação das taxas de inflação, somada às baixas taxas de crescimento, provocaram uma forte recessão em todo o mundo. Assim, propiciaram ao Estado a oportunidade de deixar de ser provedor de benefícios e serviços necessários para a garantia dos direitos dos cidadãos e passasse a ser controlador e fortemente fiscalizador, caracterizando a transição do paradigma de Estado de Bem-Estar para o de Estado avaliador, fortalecendo as idéias neoliberais que defendiam um maior controle do dinheiro e diminuição dos gastos nas áreas sociais.

As medidas de ajustes estrutural e fiscal modificaram as políticas econômicas e sociais, reordenando as atividades estatais a partir da sua descentralização, ou seja, o mercado e a

comunidade absorveram as responsabilidades do Estado. O Estado interventor assumiu uma condição de regulador, conforme os critérios de eficiência, competitividade e qualidade advindas do mercado.

Com a aplicação das teorias neoliberais houve uma alteração do modelo de intervenção estatal na sociedade, que causou a globalização das relações comerciais e o desenvolvimento de tecnologias de comunicação e informação, transformando o mundo em uma “aldeia global”, forçando uma nova visão de educação para as últimas décadas do século XX e, nesse novo contexto, a educação adquiriu a responsabilidade de inserir indivíduos no mercado de trabalho e aumentar sua competitividade. Foi quando surgiu a idéia de que os estudantes necessitavam desenvolver determinadas competências para poder competir no mercado. A definição dessas competências se fez em função da empregabilidade, atendendo à nova demanda do capital.

Por intermédio dos governos, em acordo com o mercado que se encontrava em processo de reorganização das forças capitalistas, disseminou-se a ideologia da eficiência, do Estado mínimo, da importância das competências e habilidades individuais, ou seja, uma nova cultura privatista, gerencialista, fiscalista e reguladora, em substituição às idéias liberais democráticas e pluralistas, baseadas na igualdade de qualidade para todos.

Deslocava-se, novamente, o foco da avaliação: de prestação de contas para o cumprimento de obrigações/ obtenção eficiente de resultados. Avaliação como *accountability* com a nova ideologia que na época dominava o mercado e com critérios de qualidade definidos não pelos educadores, mas sim pelos administradores centrais, por meio de seus tecnocratas, constituindo o modelo tecnoburocrático de avaliação.

Esse modelo de avaliação na forma de *accountability* dominou a Inglaterra e os Estados Unidos nos anos 80, respectivamente nos governos de Thatcher e Reagan, cujas prioridades eram “*recuperar o rígido controle sobre as contas públicas, o que passava pelo descomprometimento do Estado com os gastos em políticas sociais*” (DIAS SOBRINHO, 2002a, p. 30). A avaliação tornou-se, então, *accountability* (responsabilização) e *assessment* (verificação de rendimentos) – como os testes padronizados e os exames nacionais, adotados no Brasil, com pelo menos uma década de defasagem.

Na Educação Brasileira, essa transição e a centralidade da avaliação ganharam notoriedade através dos exames nacionais porque “*eram uma avaliação mais rápida, objetiva,*

tomada como indiscutível, e que davam respostas claras e diretas ao mercado” (DIAS SOBRINHO, 2002a, p. 109).

A avaliação, como recurso para a prestação de contas e controle, foi usada para colocar a escola dentro da economia de mercado. Esse fenômeno pode ser percebido, nas últimas décadas, no Ensino Superior brasileiro que, através dos exames nacionais, tornou possível estabelecer um ranqueamento entre as instituições educacionais, levando informações aos “clientes” e ao Governo. Assim,

a avaliação se transforma em “uma tecnologia de vigilância e de controle sobre rendimentos as escolas e dos professores” (ELLIOT,1992:56), “uma ferramenta para informar e legitimar as medidas impopulares que os governos tiveram que tomar e frequentemente significam cortes de orçamento” (HOUSE, 1993: 53), “uma estratégia estatal que forma parte da regulação, controle e governo do Estado (e) cumpre fins de polícia” (POPKEWITZ, 1992:92-97). (DIAS SOBRINHO, 2002A, p. 29)

1.3 - A Avaliação Institucional: a articuladora da Avaliação Educacional

Desde muito pequenos, todos os que passam pela escola se habituaam a ter sua aprendizagem medida através de “avaliações” feitas por seus professores, as quais, na verdade, deveriam ser chamadas de verificações de aprendizagem. Dessas medidas, normalmente, não decorrem outras ações, motivo pelo qual passam a ser consideradas como a própria avaliação. Nos últimos anos, tem havido um esforço para que essa realidade seja alterada, o que levou tais verificações a serem levadas menos em conta, a fim de que o professor possa observar outros aspectos para orientar sua avaliação. No entanto, apesar disso, continua a não provocar ações que garantam a aprendizagem dos alunos, mantendo-se apenas como avaliação da aprendizagem.

A partir da década de 90 do século passado, favorecida pelas grandes sofisticacões propiciadas pelos avanços tecnológicos e metodológicos, a avaliação – ainda sendo confundida com medição –, tem sido comumente usada como teste de verificacão de aprendizagem em larga escala, para orientar as políticas públicas, e conhecida como avaliação de sistema ou de rede.

Assim, o desempenho dos alunos tem sido medido em duas amplitudes diferentes: na sala de aula (“avaliação da aprendizagem”) e nos sistemas nacionais, estaduais ou municipais (“avaliação de sistema” ou “avaliação de rede”).

Mas, Dias Sobrinho (2003) alerta sobre essa dimensão da avaliação, observando que

A função técnica, de medida e descrição objetiva é mais tranquila e fácil de ser entendida e realizada que as operações que incorporam juízos de valor e se referem à complexidade dos fenômenos. Há uma crença arraigada segundo a qual um bom instrumento psicométrico garante a objetividade, fiabilidade e normatização, e então estariam também asseguradas a firmeza, a credibilidade dos resultados e sua invariabilidade, mesmo que se altere o contexto da avaliação e outros sejam os avaliadores. Entretanto as coisas se complicam quando se tenta conciliar a multiplicidade de valores vivenciados por uma dada comunidade com o paradigma positivista de investigação. Esta tem todo o interesse em sustentar a neutralidade da ciência e da técnica. Ora, as normas e regras, por mais objetiva que queiram ser, resultam sempre de processos dinâmicos de interações e escolhas e, como nos ensina a primeira lei de Melvin Kranzberg, “a tecnologia não é boa, nem má, nem tampouco neutra” (apud CASTELLS, 1996:92). Ela também está inserida num sistema de valores. A avaliação se torna cada vez mais complexa à medida que considera insuficientes os procedimentos meramente descritivos e reclama a consideração de aspectos humanos psicossociais, culturais e políticos, onde não há consensos prévios e os entendimentos precisam ser construídos. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 26).

Caso o interesse da avaliação se limite aos resultados apresentados pela “avaliação da aprendizagem” ou pela “avaliação de sistema”, talvez a sua dimensão técnica venha a satisfazer o processo, pois estaria, para uma primeira análise, respondida a pergunta central: “O aluno está aprendendo o que se espera que ele aprenda?”. No entanto, para a Educação isso é muito pouco, principalmente pelos baixos índices de desempenho apresentados nos exames dos últimos anos e décadas, tais como o SAEB, SARESP e mais recentemente o “Prova Brasil”.

Na busca por melhores desempenhos, a Educação deve orientar suas ações a partir de outra pergunta que deve ser posta: “De que depende o aluno aprender o que se espera que ele aprenda?”. Inevitavelmente, a resposta a essa pergunta faz com que o foco da avaliação seja deslocado da aprendizagem do aluno para a relação entre essa aprendizagem e as condições dadas para que ela ocorra.

Esse tipo de avaliação só pode ser realizado no interior da escola, pois deve considerar a sua realidade específica. Cada escola, enquanto instituição social, deve ser o centro das reflexões sobre si mesma, visando constante reflexão sobre o seu projeto pedagógico. Esta é outra modalidade da avaliação, denominada Avaliação Institucional, que se posiciona entre a Avaliação da Aprendizagem e a Avaliação de Sistema. É na Avaliação Institucional que os resultados fornecidos pelas outras modalidades não só devem ser interpretados, mas também, confrontados com aqueles que ela já tenha ou entenda ser interessante produzir.

Desse modo, a Avaliação Institucional em Educação permite aprimorar a gestão pedagógica e administrativa, com vistas à melhoria da qualidade e da relevância social da escola.

Para que se possa estabelecer a abrangência da Avaliação Institucional, Dias Sobrinho (1995) apresenta atributos que, em síntese, remetem às noções de:

- Globalidade, pois abarca em seu processo todos os segmentos, internos e externos, da comunidade escolar;
- Formação, pois requer organização e participação, questionando rigorosa e sistematicamente, todas as atividades, para conhecer, produzir e cimentar as relações, possibilitando a produção de conhecimento e de juízos de valor sobre a instituição sem, no entanto, ter a finalidade de punir ou de premiar.
- Legitimidade política e ética, necessária para a produção da confiança intersubjetiva, requerendo do agente avaliador uma visão ampla da instituição, conhecimentos específicos da área de avaliação e competência técnica, visando à eliminação das distâncias entre o avaliador e o avaliado.

Dada à amplitude da avaliação institucional, sua dimensão política e ética deve ser ressaltada, uma vez que,

Tem grande interesse político e se desenvolve no interior das dinâmicas contraditórias da vida social. A ética, sendo fundadora do sujeito assegura também a subjetividade do outro; reconhece a alteridade; realiza-se, portanto, num meio social e intersubjetivo. A avaliação passa a incorporar, em tão a *negociação* como um de seus valores e procedimentos centrais. Ela requer uma nova postura, mais democrática, e novos instrumentos e metodologias. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 27, grifo do autor).

E continua

A *negociação* é parte essencial da avaliação democrática e formativa. Se é fundamental, ela também pode introduzir graves riscos, como dificuldades no desenvolvimento do processo, de obtenção de acordos ou má utilização das informações. A *negociação* deve fazer parte de todo o processo. Entretanto, é imprescindível que os indivíduos e os grupos envolvidos obtenham acordos sobre os aspectos essenciais que constituirão a avaliação. Isso cria um vínculo moral ou um comprometimento com os procedimentos e a aceitação dos efeitos que se produzirão (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 126, grifos meus).

Inserida nessa complexidade, é fundamental que a escola seja reflexiva, não bastando, portanto, que apenas o professor ou o aluno sejam reflexivos – o que comumente é esperado, uma vez que o individual e o coletivo se complementam, na medida em que é pelo coletivo que o individual também se forma.

Em virtude dessas novas dimensões, torna-se essencial que toda a comunidade escolar - alunos, professores, funcionários, familiares, os gestores, representantes do poder público e outras instituições que interferem na formação dos alunos – compreendam o papel da avaliação e a sua relação com a forma escolar onde é praticada.

1.4 - A Qualidade Educacional no cerne da Avaliação Educacional

Desvelados os reais interesses das reformas propostas feitas a serviço das políticas neoliberais e reconhecida a centralidade e o potencial de interpenetração da avaliação nessas reformas, com o estreito vínculo entre ela e o *modus operandi* da escola, agora se faz necessária uma discussão sobre a qualidade buscada na escola, pois é através de sua definição que os critérios e as finalidades da avaliação são definidos.

O conceito de qualidade é subjacente à avaliação, podendo advir da parte comum dos dois questionamentos feitos anteriormente: “O aluno está aprendendo o que se espera que ele aprenda?” e “De que depende o aluno para aprender o que se espera que ele aprenda?”.

Essa parte comum, “o que se espera que ele aprenda“, remete à noção de qualidade esperada da escola, que é valorativa e relativa. Valorativa por requerer a atribuição de um juízo de valor e relativa por ser necessário balizar-se por uma referência, por um padrão daquilo que se considera bom ou ruim, adequado ou inadequado, importante ou insignificante, prioritário ou não. Nesse padrão de qualidade reside outro aspecto a ser analisado: o valor relativo da qualidade, que se altera para diferentes pessoas.

Se essa característica valorativa do conceito de qualidade for percebida como uma possibilidade de diálogo e não como um problema, o processo de Avaliação Institucional pode colaborar para a superação do social conformismo, tão comumente percebido nas escolas de Educação Básica, pois

A qualidade de uma instituição pode, e deve, ser definida por aqueles sujeitos que a fazem ser do jeito que ela é, que lhe dão uma cara, podem definir o seu perfil e seu papel. A opção pela qualidade, ou pela diferença distintiva, é fruto de uma ação de inovação, de um rompimento com o paradigma da paquidermia, da lentidão, do deixa-para-ver-como-é-que-fica, do deixa-tudo-como-esteve (LEITE, 2005a, p. 28)

Enfatizando a importância do envolvimento ativo das pessoas nesse processo, Dias Sobrinho (1995) destaca que

A noção de qualidade é uma construção social, variável conforme os interesses dos grupos organizados dentro e fora da instituição. Os juízos de valor a respeito dessa instituição poderão divergir conforme os grupos e segmentos considerem que a instituição responde ou não às suas respectivas prioridades e demandas. Seu conceito não é unívoco e nem fixo, e só pode ser construído por consensos, como resultados das relações de força (DIAS SOBRINHO, 1995, p. 60).

Por causa da relação intrínseca entre os conceitos de avaliação e de qualidade, nessa concepção de avaliação, a qualidade passa a ser vista da mesma maneira pela qual Bondioli (2004) a entendeu, quando a considerou como uma “qualidade negociada”, cujo enfoque dado é um convite para que todos os envolvidos na formação dos alunos participem do processo de sua melhoria. Para a autora:

- A qualidade tem uma natureza negociável, já que para se definir o como a escola é e o como ela deveria ser implica um acordo entre aqueles que dela participam, uma vez que o ponto de vista de quem a aprecia não é necessariamente igual;
- A qualidade tem uma natureza participativa para garantir a legitimidade dos critérios a serem usados na definição da qualidade pretendida, e orientar as ações para uma mesma finalidade;
- A qualidade tem uma natureza auto-reflexiva, pois é a partir da capacidade do cumprimento dos objetivos, consensualmente estabelecidos, que a modelação das práticas consideradas adequadas deverão ser implantadas;
- A qualidade tem uma natureza contextual, já que ela só pode ser definida considerando a realidade, a tradição, a história, a cultura além das condições físicas e dos recursos humanos e materiais da escola;
- A qualidade tem uma natureza formadora, pois o processo desenvolve uma nova cultura que propicia aos participantes a aquisição de consciência, troca de saberes e o hábito de pactuar e examinar a realidade.

1.5 - Indicadores de qualidade e sua relação com o planejamento escolar e o Projeto Político Pedagógico

Como visto anteriormente, uma simples pergunta como: “a escola é boa?” remete a essa noção de qualidade, trazendo de forma subjacente uma significativa complexibilidade e subjetividade, pois a construção de sua resposta requer um balizamento em diferentes critérios que, por sua vez, podem ser compreendidos de diferentes maneiras, a depender de quem os julga.

Para o entendimento desta subjetividade, podem existir diferentes possibilidades:

- Um aspecto observado por uma pessoa para dar suporte à sua definição da qualidade da escola, pode não ter sido o mesmo para outro;
- Diferentes pessoas podem avaliar diferentemente um mesmo aspecto observado;
- Um mesmo aspecto pode ser avaliado de forma diferente por uma mesma pessoa quando ela o observa em momentos diferentes.

A complexidade e as implicações dessa subjetividade aumentam, quando esses aspectos são remetidos a outros patamares, quando passam a orientar decisões que definem a qualidade futura da escola. Numa perspectiva hierarquizada, ainda que de maneira informal, estariam num primeiro patamar, os professores para a condução de sua aula. Em outros patamares estariam os gestores escolares, para orientar suas decisões em função da administração da escola, chegando até aos administradores públicos, para a definição das políticas públicas.

A questão da qualidade de ensino não é algo simples que possa ser explicada somente por meio de uma variável ou de um conjunto de variáveis. A responsabilidade pela qualidade do ensino no Brasil não é de um ou de dois agentes sociais. Todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, incluídas aqui como instituições por eles responsáveis, influenciam-no com pesos variados, compondo uma equação demasiado complexa. Análise do contexto, portanto, é fundamental para a compreensão dos resultados obtidos (INEP apud RODRIGUES, 2005, p. 51)

Mas, contraditoriamente, a subjetividade desses aspectos que definem a qualidade, torna-se, formalmente, cada vez mais objetiva, quanto maior é o patamar, devido à sua associação com os problemas enfrentados pela escola. Nesses patamares, tais aspectos são denominados “indicadores de qualidade”. A associação é explicitada por Rodrigues (2005) quando ela observa que

Com a necessidade de caracterizar os sistemas educacionais na perspectiva de identificar problemas e subsidiar ações, os indicadores apontam para o estabelecimento de dinâmicas coerentes com os objetivos que o determinam. Sem dúvida, seu caráter sintético e sua capacidade de orientar a tomada de decisões têm levado os responsáveis políticos, os administradores públicos, as equipes diretivas a destacar a relevância do uso de indicadores em diferentes áreas, inclusive na educação. (RODRIGUES, 2005, p. 52)

Em virtude dessa objetividade dos indicadores, é possível que a escola, através da Avaliação Institucional Participativa, não só identifique seus principais problemas e os priorize, como também, pode reconhecer-se, dentro de uma determinada escala, onde ela se encontra e aonde deseja chegar. Com a formalização desta distância, entre onde está e aonde se pretende chegar, devem ser elaborados os objetivos e as estratégias para a consecução de tais objetivos.

Assim como existem as grandezas físicas, e reconhecendo a avaliação como uma área de conhecimento, os indicadores de qualidade poderiam ser considerados como grandezas avaliativas, a serviço do planejamento escolar. Evidentemente, essas grandezas podem ser de natureza quantitativa ou qualitativa, a partir da avaliação que pretende.

Certamente, os problemas identificados pela escola poderão ser classificados em dois grupos: aqueles que podem ser resolvidos pela própria escola, gerando um plano de ação; e aqueles, cujas soluções extrapolam as possibilidades da escola, devendo gerar solicitações a outras instituições. Ambos devem ser devidamente registrados no Projeto Político Pedagógico da Escola, permitindo que esse documento se consolide em um contrato entre a escola e a comunidade e, ao mesmo tempo, se constitua um registro histórico das conquistas da escola.

Com esse registro, após a execução das ações planejadas ou solicitações atendidas, caso o objetivo não tenha sido atendido, novas reflexões devem ser feitas, propiciando novos encaminhamentos. Dessa forma, o registro de todo esse processo vai permitir que a escola tenha uma orientação clara, diminuindo a sua susceptibilidade às influências externas, criando assim uma “política de escola”.

Porém, mesmo com a objetivação que essa concepção traz para os indicadores de qualidade, não se pode esquecer de que

Os indicadores não são, portanto, padrões, isto é, normas impostas do alto, às quais nós devemos nos adequar. Não representam, nem mesmo, um “valor médio” de exequibilidade de aspectos da qualidade. São, ao contrário, significados compartilhados. (BONDIOLI, 2004, p.18)

O uso equivocado dos indicadores que estabelecem critérios meramente comparativos entre escolas e entre diferentes salas de aulas numa mesma escola, sem uma significação, uma interpretação e análise dos motivos que levam à obtenção de tais índices, pode conduzir à idéia de ranqueamento, retornando, assim, a lógica da avaliação seletiva e excludente, que tanto se deseja evitar.

1.6 - A Avaliação Institucional Participativa: um passo para a melhoria na qualidade educacional

Exposto o como o campo da avaliação se configura, e a relação da avaliação com o polissêmico conceito de qualidade, evidencia-se que a participação é um dos eixos centrais para a definição de qualidade, de modo que contemple a dimensão ética e política da Avaliação Institucional. Torna-se importante, então, melhor qualificar a denominação dessa concepção de Avaliação Institucional, diferenciando-a de outras concepções, agregando-lhe mais um adjetivo: Avaliação Institucional Participativa.

A Avaliação Institucional Participativa é uma possibilidade de transformação qualitativa da escola, pois é vista como uma resposta do seu coletivo ao desafio de produzir qualidade na educação. Nesse processo,

a qualidade é entendida como sendo um ponto valorativo e necessariamente expresso por diferentes pessoas, de diferentes segmentos da comunidade escolar, de diferentes formas, a partir de suas lógicas particulares, devemos compreender que a explicitação de suas bases é sustentada no diálogo e na participação de todos (SORDI *et al.*, 2005, p. 3).

Surge, daí, a vinculação entre a busca da qualidade educacional e a resposta do coletivo escolar. Leite (2005a) apresenta as principais características da Avaliação Institucional Participativa quando descreve didaticamente os itens relacionados a seguir:

a) Principais destinatários ou grupos de referência

Serão os próprios atores do processo de Avaliação Institucional que, organizados em grupos, desenvolverão todo o processo, ou seja, o desenvolvimento do processo cabe à escola.

b) Objetivos ou acordos

São efetuados mediante a negociação que incide sobre a auto-organização interna dos grupos e a formulação de metas com vistas à transformação da realidade, através do processo de avaliação. Entre os objetivos, encontra-se a própria decisão sobre as ações a serem feitas, as quais garantirão, juntamente com a escolha dos grupos, a legitimidade necessária ao processo. Tais acordos devem estabelecer, com muita transparência, a atribuição das responsabilidades, sejam elas do poder público ou inerentes à escola.

c) Metodologia

Envolvendo a discussão e a reflexão sobre o que fazer, como agir e fiscalizar a ação, o processo torna-se ativo, pois a retórica e a dialógica são expressadas de diferentes maneiras, nas diferentes fases do processo. Disso decorre que a sensibilização se torna uma etapa importante, num processo auto-educativo.

Tal sensibilização passa pela apropriação de um contexto, pela conscientização da problemática em que a comunidade está inserida, pela explicitação de suas necessidades, pelo reconhecimento das possibilidades e limitações de suas ações, pelo conhecimento das tendências externas que influenciam em sua realidade e, finalmente, pela oferta de possíveis caminhos que podem ser trilhados na busca de soluções.

A concepção de conscientização segue a perspectiva apresentada por FREIRE (1980):

A conscientização em neste sentido, um teste da realidade. Quanto mais conscientização, mais “dês-vela” a realidade, mais se penetra na essência fenomenológica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato de ação reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência história: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece... A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado e o mundo do outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário está baseada na relação consciência-mundo. (FREIRE, 1980, p. 26)

O processo de co-gestão é um dos elementos essenciais da Avaliação Institucional Participativa, seja ela formal (quando estabelecida pela instituição) ou informal (quando constituída pelos próprios participantes).

d) Produto

É a aprendizagem política e o conhecimento social, propiciados pela resolução de conflitos nas diversas esferas de participação.

e) Epistemologia

É uma teoria subjetiva, pouco visível no decorrer do processo, dados seus produtos qualitativos.

Para a sustentação desse processo democrático, que não é fácil, pois espaços participativos sempre implicam conflitos, em que estão em jogo o poder e os diferentes interesses, como aponta Leite (2005a, p. 75)

as características centrais de uma democracia seriam: a formação de uma comunidade política, a autolegislação e a participação. Igualmente a transformação de interesses privados em interesses comuns, a transformação de cidadãos privados e independentes em cidadãos públicos.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que a Avaliação Institucional é um recurso que orienta as decisões da escola, é também um recurso para a formação dos envolvidos no processo para uma lógica emancipatória, para a superação da lógica de mera regulação, mantida em nossas escolas. Aliás, considerando os interesses conflitivos das propostas e da sociedade que se encontra no interior da escola, a Avaliação Institucional Participativa se posiciona na tensão entre as lógicas de emancipação e de regulação.

Freitas (2005b) esboça um cenário, quando tenta traçar um caminho para essa tensão que afeta os sistemas públicos de ensino, administrados, ao longo do tempo, por diferentes políticas públicas.

Por um lado, as políticas públicas neoliberais usam e abusam da regulação; por outro, as políticas participativas resvalam no democratismo, nem sempre fortalecem as estratégias locais de realização da mudança e, com isso, não exercitam os trabalhadores da educação para a contra-regulação. (FREITAS, 2005b, p. 912)

Com a definição de contra-regulação, pode ser percebida a importância dos processos de avaliação institucional

Contra-regulação é resistência propositiva que cria compromissos ancorados na comunidade mais avançada da escola (interna e externa), com vistas a que o serviço público se articule com seus usuários para, quando necessário resistir à regulação (contra-regulação) e, quando possível, avançar tanto na sua organização como na prestação de serviços de melhor qualidade possível (justamente para os que mais tem necessidades), tendo como norte a convocação de todos para o processo de transformação social. (FREITAS, 2005b, p. 912)

Mas salienta o autor que a

Contra-regulação não é a mera obstrução ou um movimento de “fechar as fronteiras da escola” com relação à políticas centrais, penalizando o usuário do sistema público. [...] Isso porque nas políticas públicas neoliberais a mudança é vista como parte das ações gerenciais administradas desde um “centro pensante”, técnico, ao passo que a tendência das participativas é gerar envolvimento na “ponta” do sistema. E é nos momentos em que o público é administrado por políticas participativas que se abre a possibilidade de incrementar tanto a qualidade do serviço público como a organização dos seus trabalhadores com o fim de criar condições para a contra-regulação. (FREITAS, 2005b, p. 912)

Essa concepção de qualidade e de avaliação a ser construída e exercitada no ambiente escolar implica reconhecer a sua natureza ideológica e, conseqüentemente, para sua definição e produção são necessárias ações políticas e democráticas, nas quais os confrontos dos diferentes pontos de vista, idéias e interesses devam representar uma oportunidade e não uma ameaça, sempre tendo como foco o estabelecimento do tempo/espço necessários para discussão e encaminhamentos, em função da melhoria da qualidade da escola.

Para que tais ações democráticas sejam possíveis, devem acontecer mudanças na cultura escolar, necessariamente rompendo com as relações de poder vigentes no seu interior e no seu entorno.

Considerando a influência do embate entre essa nova cultura necessária e a existente no processo de Avaliação Institucional Participativa, Sordi e Freitas (2005) alertam que o importante é

Que se leve em conta a complexidade que envolve o início de um processo de avaliação institucional. E se entendam os fluxos e refluxos desse processo, que muitas vezes ocorrem antes mesmo que alguma ação avaliativa tenha sido deflagrada. Como se detecta, estes conflitos não podem ser atribuídos à avaliação, embora frequentemente o sejam. Parece sensato esclarecer o grupo envolvido na tarefa para que este seja cuidadoso com as pessoas e os processos novos que as envolverão em novas configurações de poder e que podem ampliar os espaços de atrito prejudicando o processo. A complexidade do processo de avaliação institucional cresce nas atividades

que “mexem”, de alguma forma, com ações de comando e relações de poder. (SORDI e FREITAS, 2005, p. 2).

Outro aspecto que requer cuidado intenso para a construção e o exercício dessa concepção de qualidade e avaliação é o fato de ser comum encontrar, dentro dos ambientes escolares, discursos que contemplam posturas democráticas e práticas da avaliação formativa, que evidenciam as responsabilidades inerentes aos educadores (os quais sustentariam qualquer proposta de mudanças que, efetivamente, garantissem a melhoria da qualidade educacional). No entanto, ao mesmo tempo, na maioria das escolas são encontradas estruturas organizacionais, que não propiciam as condições adequadas às tais práticas democráticas e avaliativas. Ou seja, os tempos e os espaços escolares não permitem a real execução das práticas democráticas e avaliativas tão comumente professadas nas escolas.

Para a superação dessa contradição, Sordi (2006) nos alerta que:

Em tempos de neoliberalismo e de projetos educativos submetidos à lógica mercadológica, mais do que nunca precisamos nos alfabetizar rapidamente na leitura e interpretação dos espaços/ tempos escolares que vivenciamos. Os tempos neoliberais aceleram os processos de tomada de decisão, encurtando os momentos de reflexão. Céleres chegamos ao produto final. Este “produto” pode vir a ser legitimado a partir da banalização do conceito de participação. Todo cuidado é pouco, pois podemos olhar e não ver o que está por perto ou mesmo vendo, desconsiderar os significados e as repercussões na vida dos homens e mulheres do nosso tempo. (SORDI, 2006, p. 57)

Assim, a Avaliação Institucional Participativa, como proposta por Leite (2005a, 2005b), é um desafio que pode vir a ser usado como um recurso, pois com o envolvimento da comunidade interna e externa, fica favorecida a compreensão coletiva, não só das qualidades positivas, mas também das falhas, ajudando, dessa forma, a definir as prioridades da gestão.

Com isso, a avaliação torna-se um instrumento de responsabilidade democrática, pois, conforme Leite (2005a), “*enfrenta-se o mal-estar trazido pelas cobranças externas e tem-se a oportunidade de efetivar um desenvolvimento auto-sustentado da instituição que busca novos patamares de qualidade*” (LEITE, 2005a, p. 29).

Nessa concepção, Leite (2005a) apresenta os princípios que sustentam a Avaliação Institucional Participativa:

- a) *Democracia direta*: governo com autolegislação, autocrítica, autovigilância e democracia ativa;

- b) *Práxis política*: construção de uma democracia e de aprendizagens políticas presidem e antecedem o caráter científico-epistemológico da avaliação e incidem nas reformas que lhe seguem;
- c) *Participação dos sujeitos envolvidos*: envolvimento protagônico de diferentes sujeitos – todas as pessoas podem exercer funções de governo, pelo menos por algum tempo, nas ações avaliativas, exercitando a Isonomia (igualdade de direitos perante a lei), a Isegoria (igualdade e franqueza no falar) e a Isocracia (igualdade no poder);
- d) *Instituição escolar*, devendo ser reconhecida como bem público pertencente aos cidadãos de uma sociedade e tempo.
- e) *A avaliação Institucional* como bem público, sendo uma ação pedagógica produzindo conhecimento como bem comum.

Sendo a participação essencial para a consecução dessa concepção de Avaliação Institucional Participativa, uma das etapas mais importantes no processo de sua implantação é a sensibilização, não apenas mobilizando a comunidade escolar para o seu envolvimento, mas, principalmente, para também legitimar politicamente o processo.

Essa validação do processo se efetiva apenas nos espaços onde vigora a forma de gestão democrática, pois segundo Bryan (2005, p. 50) “*é a única que possibilita articular condições provenientes das diversas origens visando a criação de relações democráticas no interior das instituições como à construção de um sistema de ensino que se caracterize pela qualidade do seu trabalho pedagógico*”.

Para que a Avaliação Institucional evite a “não-participação” ou a “participação de fachada” (SORDI e FREITAS, 2006), cada um dos participantes deve ser protagonista do processo, o que lhe permitirá sentir-se potente para interferir na realidade futura da escola, impedindo-o de ser reduzido a mero fornecedor de informações. Isso só será possível se forem superados os entraves produzidos com experiências na avaliação classificatória e excludente, caracterizada por apenas avaliar os resultados, avaliar para controlar, avaliar de forma descontextualizada e utilizar instrumentos inadequados (EYNG, 2004).

Assim, a Avaliação Institucional Participativa caracteriza-se, principalmente, por uma prática que se forma no campo epistemológico e, concomitantemente, estabelece uma ação política no espaço público que é a escola. Porém, essa prática não é comum, porque “*este espaço*

não está pronto. Ele vai se construindo através da participação, com negociação das comunidades” (LEITE, 2005a, p. 114).

1.7 - Participação: a espinha dorsal para um processo efetivamente emancipatório

Para entender o porquê de o espaço não estar pronto, basta retomar a tendência histórica à dominação, numa sociedade predominantemente hierarquizada, no sentido de que uma minoria comande e um enorme contingente seja comandado.

Demo (1988) diz ser a participação uma conquista, para significar tratar-se de um processo infundável, tendo como ponto de partida justamente a falta de espaços para a participação. Para ele, *“dizer que não participamos porque nos impedem, não seria propriamente o problema, mas precisamente, o ponto de partida. Caso contrário, seria montada a miragem assistencialista, segundo a qual somente participamos se nos concederem a possibilidade.”* (p. 19).

Nesse sentido, Paro (2003), analisando as possibilidades e os obstáculos da participação da comunidade na escola pública, afirma que são os determinantes internos e os externos à escola que propiciam tal participação. A seguir encontra-se cada um desses determinantes, sendo que os quatro primeiros referem-se aos determinantes internos e os demais aos externos.

1.7.1 - As condições de trabalho ou os condicionantes materiais de participação

Essas condições referem-se a materiais didáticos, espaços físicos próprios, móveis e equipamentos, escassez de professores e funcionários, ou seja, recursos materiais e humanos, que permitam o desenvolvimento das práticas e relações no interior da escola. Evidentemente, o perfeito atendimento a tais condições, por si só, não garante as relações democráticas; a sua ausência, no entanto, prejudica muito o estabelecimento de tais relações.

Nesse processo, o importante é que a comunidade tome consciência das dificuldades e desenvolva ações para superá-las.

1.7.2 - Os condicionantes institucionais

A distribuição hierárquica de autoridade vigente, na atual organização formal da escola pública, estabelece relações verticais de mando e subordinação, caracterizando um ambiente nada propício à melhor distribuição do poder, tão necessária às relações democráticas. Nesse processo, aparece a figura central da direção da escola que, no caso da escola pública paulista, tem o provimento de seu cargo através de concurso público, fato que dá uma aparente neutralidade no exercício de sua função, pois encobre o seu caráter político.

Mendonça (2000), estudando os aspectos da democracia ligados à participação, constata que os mecanismos de democratização adotados pelos sistemas não conseguiram pôr fim à “guerra entre segmentos”. Segundo ele,

A escola pública ainda é vista pelos usuários como propriedade do governo ou do pessoal que nela trabalha. O professor comporta-se como dono de seu cargo e dos alunos de suas classes. O diretor funciona como guardião dessa concepção, evitando interferências de servidores e de pais. As legislações têm funcionado como mecanismos reguladores dessa prevalência, já que impõem critérios de proporcionalidade na participação aos segmentos organizados da comunidade escolar. Isso não impede, no entanto, que permaneçam existindo comportamentos e atitudes de dominação dos docentes sobre os demais membros, em geral, se baseiam em questões ligadas à existindo competência pedagógica. Apesar das várias tentativas legais de correção das distorções que privilegiam os segmentos docente e administrativo, observam-se algumas legislações que chegam a legitimar a restrição à participação dos pais e responsáveis. *Ressalto que o papel fundamental que pode exercer o diretor escolar, uma vez que, como coordenador do processo de gestão, pode dificultar ou facilitar a implantação de procedimentos participativos.* (MENDONÇA, 2000, p. 407, grifos meus).

Ao longo da história, foram criadas outras instituições auxiliares (BARROS, 1995) no interior da própria escola, com o propósito de garantir os processos que levassem a uma participação mais efetiva da comunidade escolar e, portanto, mecanismos para a democratização da gestão escolar. Dentre essas instituições, num período mais recente, estão o Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres e Grêmios Estudantis. Com exceção desse último, todas as

instituições, desde aquelas instituições auxiliares mais antigas como Congregação e Caixa Escolar, eram presididas pelo Diretor da escola. Assim,

Não é preciso muita imaginação para perceber que o núcleo do poder de decisão da escola esteve em grande parte centrado no cargo do diretor. Sua presença se efetivou em quase todas as instâncias da escola, seja ela pedagógica ou administrativa. Mesmo nos momentos em que se fez presente formas colegiadas de gestão, cujo objetivo era garantir a participação de outros membros da escola, especialmente de professores, as atribuições mais importantes, em última instância, cabiam ao diretor. [...] Contudo, a existência de um quadro jurídico-institucional democrático apenas, e tão somente, aponta para a possibilidade formal desse ideário. O sentido que esse ideário normatizado toma depende de condições históricas concretas. (BARROS, 1995, p. 37).

No entanto, dado o seu caráter formalista e burocratizado, não cumpriram satisfatoriamente a sua finalidade, já que, em alguns casos, propiciaram algumas discussões e conflitos significativos, não se constituindo como um espaço para as decisões no interior da escola. Na maioria das vezes, essas instituições eram constituídas apenas formalmente. Logo,

tendo em conta que a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico de construção coletiva, coloca-se a necessidade de se proverem mecanismos institucionais que não só apenas viabilizem mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública. Isso parece tanto mais necessário quanto mais considerarmos nossa sociedade, com tradição de autoritarismo, de poder altamente concentrado e de exclusão da divergência nas discussões e decisões. (PARO, 2003, p. 46).

1.7.3 - Os condicionantes políticos sociais: os interesses dos grupos dentro da escola

O fato de as escolas públicas atenderem, predominante, as camadas populares, nas quais, a principio, todos pertencem à classe trabalhadora, não significa que não haja divergências e, portanto, que conflitos ali não se manifestem de forma radical.

Na perspectiva de uma participação dos diversos grupos na gestão escolar, parece que não se trata de ignorar ou otimizar a importância desses conflitos mas de levar em conta sua existência, bem como suas causas e implicações na busca da democratização da gestão escolar, como condição necessária para a luta por objetivos coletivos de mais longo alcance como o efetivo oferecimento de um ensino de boa qualidade para a população. (PARO, 2003, p. 47).

1.7.4 - Condicionantes ideológicos¹ da participação

Para que exista a participação da comunidade, é necessário ser considerado o modo como as pessoas pensam e agem; por isso, é importante que se observem duas dimensões nesse condicionante: a visão da escola a respeito da comunidade e o reconhecimento de sua própria concepção de participação popular.

A respeito da primeira dimensão, Paro (2003) destaca que

Prevalece a impressão de que os usuários, por sua condição econômica e cultural, precisam ser tutelados, como se lhes faltasse algo para serem considerados cidadãos por inteiro. Esse comportamento se reproduz na sala de aula, onde a criança é encarada não como sujeito da educação, mas como obstáculo que impede que esta se realize. [...] Diante dessa visão depreciativa da comunidade, muitos usuários se sentem diminuídos em seu autoconceito, o que os afasta da escola para não verem seu amor próprio constantemente ferido, o que pode contribuir também para afastá-los quando sentem que não há condições de diálogo com a escola. (PARO, 2003, p. 47).

Já a segunda dimensão, talvez mais importante ainda, se refere à forma de participação da comunidade esperada pela escola, limitando-se às ações executivas, mas não decisivas. Nesse caso, Paro (2003) salienta que

Não se trata, todavia, de descartar a participação na execução como se ela fosse um mal em si, pois ela pode constituir até mesmo uma estratégia para se conseguir um maior poder de decisão. (PARO, 2003, p. 47).

E complementa

Associada a essa descrença na participação da população e a uma concepção de participação que inclui apenas sua dimensão “executiva” está a ausência quase que total de qualquer previsão de rotinas ou eventos que ensejem a participação da comunidade na escola. Como a própria instituição escolar não possui mecanismos institucionais que, por si, conduzam efetivamente a um processo de participação coletiva em seu interior, a inexistência dessa previsão por parte da direção ou dos educadores escolares fecha amais uma porta que poderia levar à implementação, na escola, de um trabalho cooperativo. (PARO, 2003, p. 53).

¹ PARO (2003) entende por condicionantes ideológicos imediatos da participação todas as concepções e crenças sedimentadas historicamente na personalidade de cada pessoa e que movem suas práticas e seus comportamentos no relacionamento com os outros.

Com relação aos determinantes da participação, presentes na comunidade e, portanto, externos à escola, Paro reconhece os seguintes elementos:

1.7.5 - As condições de vida e a participação

É evidente que as dificuldades de toda natureza da população interferem na participação na escola devido à falta de tempo e ao cansaço. No entanto, Paro (2003) sinaliza que *“especialmente entre os pais, um dos empecilhos apontados para a frequência dos usuários às reuniões foi o fato de estas se darem em horários em que os pais trabalham ou têm outras obrigações que impossibilitam sua presença na escola”* (PARO, 2003, p. 55).

1.7.6 - Os condicionantes culturais ou a visão da população sobre a escola e sobre a participação

A afirmação de que a não-participação da população se deve ao desinteresse pela qualidade do ensino oferecido a seus filhos é bastante comum ser encontrada nas escolas públicas. No entanto, Paro (2003) contraria essa afirmação ao afirmar que

a população, em geral, preocupa-se sim com a qualidade de ensino; seus cuidados com o problema da merenda, com a falta de professores, com a segurança da escola e até mesmo com a greve de professores constituem indícios dessa sua preocupação, já que esses elementos de que ela dispõe para aferir a qualidade dos serviços oferecidos (PARO, 2003, p. 57)

Ainda segundo o autor, essa preocupação com a qualidade do ensino não é o suficiente para mobilizar a comunidade escolar a participar da escola; aponta, então, uma série de componentes culturais que levam à não-participação:

- A nossa tradição autoritária que, nos diversos espaços da sociedade, incluindo a escola, fecha todas as oportunidades de participação, induz as pessoas a nem sequer imaginarem existir essa possibilidade.
- A educação passa a ser vista como um processo que independe do consumidor². Nesses últimos tempos, a sociedade capitalista tem provocado uma relação de exterioridade entre a comunidade e a escola, fazendo com que o ensino seja visto como uma mercadoria³ e a escola como uma unidade produtiva.
- A percepção “naturalizada” da não-participação, sendo que

a própria história oficial concorre de forma decisiva para a difusão e estabelecimento dessa crença, ao omitir os movimentos populares e o papel histórico desempenhado pelas lutas das classes subalternas na vida do país, como se a história fosse feita apenas pelos heróis e movimentos de iniciativa das elites dominantes (PARO, 2003, p. 59).

- O sentimento de medo que a comunidade experimenta em relação à escola. Dentre as razões que geram esse medo estão: o constrangimento de se relacionar com pessoas que apresentam escolaridade, nível econômico e *status* social acima dos seus; “medo do desconhecido”, por conta da ignorância a respeito das questões pedagógicas e das relações formais e informais que se estabelecem no interior das escolas; e, finalmente, receio de represálias que seus filhos possam vir a sofrer.

Assim, além dos condicionantes presentes na própria escola e nas condições de vida da comunidade, há inúmeros aspectos culturais, construídos pela sociedade, através da própria escola, que precisam ser superados para que se consiga a participação da comunidade.

² Paro (2000) afirma que *“uma especificidade da escola diz respeito ao seu caráter de instituição prestadora de serviços, que lida diretamente com o elemento humano. Aí, o aluno, é não apenas o beneficiário dos serviços que ela presta, mas também participante de sua elaboração. É evidente que essa matéria-prima peculiar, que é o aluno, deve receber um tratamento todo especial, bastante diverso do que de recebem os materiais que participam do processo de produção no interior de uma indústria qualquer”* (PARO, 2003, p. 126).

³ A mercadoria constitui *“um objeto externo, uma coisa, a qual pela suas propriedade satisfaz as necessidades humanas de qualquer espécie. A natureza dessas necessidades, se elas se originam do estômago ou da fantasia, não altera nada na coisa. Aqui também não se trata de como a coisa satisfaz a necessidade humana, se imediatamente, como meio de subsistência, isto é, objeto de consumo, ou se indiretamente, como meio de produção”* (MARX apud PARO, 2000, p. 37)

1.7.7 - Os condicionantes institucionais da comunidade: mecanismos coletivos de participação

Os movimentos populares podem preencher a lacuna existente na sociedade, representando uma oportunidade de tempo e espaço para o exercício da participação. As influências desses movimentos sobre a escola dependem do estreitamento das relações entre si mesmos.

1.8 - O modelo proposto pelo SINAES: a coexistência da regulação e da emancipação institucional e social

O exposto até o momento sinaliza que o uso da avaliação, apenas como regulação, depende da qualidade subjacente a ela. Mas há um viés importante dessa vertente regulatória da avaliação que se refere à inviabilidade de o Estado se isentar de seu dever que é, justamente, garantir à população um ensino de qualidade.

A inferência aqui contida é a de que deva existir um processo de avaliação que colabore com esse objetivo emancipatório e que coexista com os mecanismos regulatórios do Estado. Assim,

A criação de um sistema, combinando regulação e avaliação educativa, em suas dimensões interna e externa, deve ser de responsabilidade compartilhada do Estado e das Instituições, mas interessa também e sobretudo à população, que tem os direitos de contar com um sistema educativo que cumpra com os principais anseios e necessidade mais gerais da sociedade, e de saber como as instituições estão realizando seus mandatos sociais relativos ao avanço do conhecimento e à formação de cidadãos que também sejam bons profissionais. (BRASIL, 2004, p. 22)

Para tal, em 2004, no Brasil, foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação de Ensino Superior - SINAES - articulando duas dimensões importantes. A primeira, eminentemente educativa, de natureza formativa, comprometida com o aumento da qualidade e as suas

capacidades de emancipação. A segunda, de regulação, em suas funções de supervisão, fiscalização e autorização, responsabilidades inerentes ao Estado.

Assim como todos os elementos anteriormente contemplados neste capítulo, esse modelo de avaliação, apesar da forte influência da produção teórica americana, já se pauta em uma experiência brasileira que traz distintas concepções e perspectivas para o Ensino Superior e, por isso, considera toda essa construção histórica.

No Brasil, a primeira proposta de avaliação da Educação Superior data de 1983. Foi o Programa de Avaliação da Reforma Universitária - PARU, tratando, basicamente, da gestão e produção de conhecimento. Em 1985, o MEC fez uma proposta com uma concepção estritamente regulatória, representando um contraponto à autonomia das Instituições Superiores. No início dos anos 90, surge o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB, que concebia a auto-avaliação como a fase inicial de um processo que se estenderia a toda a instituição. A principal característica do PAIUB era a adesão voluntária ao processo, estabelecendo uma nova forma de relacionamento com o conhecimento e a formação, fixados, através do diálogo, com sua comunidade interna e externa.

O PAIUB, apesar da ampla adesão das universidades, não teve o apoio do MEC e, por isso, transformou-se numa avaliação meramente interna a essas instituições; mesmo assim, apesar da breve experiência, conseguiu dar legitimidade à cultura da avaliação e promover mudanças visíveis na dinâmica universitária.

Em 1996, atendendo à recém-promulgada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, começaram a ser aplicados o Exame Nacional de Cursos – ENC, popularmente conhecido por “Provão”; o questionário sobre as condições socioeconômicas dos alunos e sua opinião sobre o curso freqüentado; a Análise das condições de Ensino – ACE; a Avaliação das Condições de Oferta – ACO e a avaliação Institucional dos Centros Universitários – todos eles atendendo aos objetivos mercadológicos das políticas neoliberais.

Dessa forma, o SINAES, com a intenção de ser regulatório para a emancipação, busca assegurar⁴:

- a) a avaliação Institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, do compromisso social, de

⁴ Artigo 2º, da Lei 10861, publicada em 15 de Abril de 2004 no Diário Oficial da União.

atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;

- b) o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;
- c) o respeito à identidade e à diversidade de todos os procedimentos, dados e resultados do processo avaliativos;
- d) a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior e da sociedade civil, por meio de suas representações.

Para que seja garantido o olhar interno e também sejam considerados os parâmetros de origem externa, a avaliação das instituições proposta pelo SINAES deve ser feita através de instrumentos de auto-avaliação e avaliação externa *in loco*⁵. Além disso, para aferir o desempenho dos alunos em relação aos conteúdos programáticos, assim como suas habilidade e competências, será considerada uma avaliação externa de desempenho, através do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, o ENADE⁶.

Para operacionalizar o processo de auto-avaliação, e atribuir significados à avaliação externa, respeitando as dimensões éticas e políticas do processo no interior das instituições, através da participação, cada instituição deve constituir uma Comissão Própria de Avaliação – CPA⁷. Essa constituição pode ser feita por nomeação dos seus dirigentes ou por atuação de seus colegiados.

Como já sinalizado no primeiro capítulo, a Comissão Própria de Avaliação tem por finalidade dinamizar o processo e articular os esforços na direção dos interesses coletivos. A constituição de uma CPA implica assumir, como princípio, que o processo de avaliação é obra coletiva e descentralizada. Envolve compartilhamento responsável de ações que vão desde a proposição de caminhos até o processo decisório. Depende do pleno envolvimento da equipe gestora da escola, mas acresce a essa equipe toda a energia advinda dos demais atores interessados na produção de qualidade nas escolas. (SORDI *et al.*, 2005).

⁵ § 2º, do Artigo 3º, da Lei 10861.

⁶ Artigo 5º, da Lei 10861; Seção III, do Capítulo III da Portaria Lei N° 2051, de 19 de Julho de 2004 e Portaria N° 107, de 23 de Julho de 2004.

⁷ Artigo 11º, da Lei 10861; Artigo 10º da Portaria Lei N° 2051, de 19 de Julho de 2004 e Portaria N° 107, de 23 de Julho de 2004.

Evidentemente, uma proposta de construção de um sistema de avaliação, “antes de tudo, deve ser coerente com um conjunto de princípios, critérios, pressupostos e premissas que lhe servem de fundamentação conceitual e política e, também, de justificação para a operacionalização dos processos” (BRASIL, 2004, p. 86). No SINAES, os princípios estabelecidos foram:

- a) *Educação é um direito Social e dever do Estado.* A avaliação da educação – no nível geral e com indicadores comuns – deve dar respostas públicas à questão de como o sistema e cada uma das instituições estão exercendo o mandato que lhes foi socialmente outorgado.
- b) *Valores historicamente determinados.* Tendo como responsabilidade, que lhe foi atribuída ao longo do tempo, de produzir meios para o desenvolvimento sustentado do País e a formação de cidadãos de uma dada sociedade, cada instituição deve ter liberdade para suas ações. Nesse sentido, a autonomia não é contraponto, mas, sim, uma das condições da avaliação.
- c) *Regulação e controle.* Ao Estado, compete avaliar a educação de modo que forneça elementos para a reflexão e propicie melhores condições para as instituições, de forma que a regulação seja, também, uma prática formativa e construtiva.
- d) *Prática social com objetivos educativos.* Para tal, as instituições devem aprofundar a solidariedade inter e intra institucional, para que seja exequível o processo democrático e participativo, pois, somente com eles, a avaliação poderá ser um processo que busca a melhoria da qualidade, aumento da quantidade do serviço público educacional, elevando a eficácia institucional, a conscientização dos agentes e a efetividade acadêmica e social.
- e) *Respeito à identidade e à diversidade institucionais em um sistema diversificado.* A grande diversificação institucional e também a crise de identidade, tão comuns na educação brasileira, dadas às distintas demandas, muitas vezes contraditórias, forçam a necessidade de uma regulação que contribua para a construção de uma política e ética, nas quais sejam respeitados o pluralismo, a alteridade e as diferenças institucionais, servindo para aumentar a consciência sobre a identidade

de cada uma dessas instituições, elo fundamental para a solidariedade interinstitucional.

- f) *Globalidade*. Os processos avaliativos devem constituir a globalidade e a integração relativamente aos sujeitos e ao objeto avaliado, buscando olhar os múltiplos aspectos que interferem no processo, reconhecendo-o como completo e multidimensional. Essa perspectiva de globalidade traz a idéia de integração das partes com um todo coerente.
- g) *Legitimidade*. As dimensões éticas e políticas da avaliação que asseguram a legitimidade política de seu processo. Como a avaliação é um instrumento de poder, por sua centralidade nas reformas, essas dimensões descaracterizam sua aparência de neutralidade, propiciada pela sua dimensão técnica.
- h) *Continuidade*. Ações avaliativas pontuais, não-vinculadas a um programa, geram idéias de avaliações equivocadas, fazendo com que os instrumentos sejam confundidos com a própria avaliação, tendo como consequência a perda de seu potencial transformador.

Em síntese, a avaliação da Educação

Deve apresentar como marcas essenciais, dentre outras, as seguintes características: justiça, rigor, efetividade, integração, globalidade, participação, eficácia formativa, efetividade social, flexibilidade, credibilidade, legitimidade, institucionalidade, continuidade, respeito à identidade institucional, sistematização. (BRASIL, 2004, p. 93)

1.9 - A necessária inserção da Avaliação Institucional na Educação Básica

Na atual realidade avaliativa das escolas de Educação Básica brasileira, imperam processos de avaliação que são fortemente marcados por avaliações externas. Tais avaliações consideram eminentemente o rendimento da aprendizagem dos alunos, e podem ter como consequência a responsabilização de professores, alunos e seus familiares.

O mais recente exemplo é a implantação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB, com o objetivo de se obter um diagnóstico da realidade educacional nesse nível

de ensino. Nesse novo índice, são cruzados os dados da evasão, repetência e o resultado dos alunos em exames externos de desempenho.

Munhoz (2007) sintetiza:

O Ideb integra informações de fluxo escolar (aprovação, reprovação e evasão), dados do Censo Escolar da Educação Básica e os resultados da Prova Brasil, que é aplicada pelo Inep aos estudantes ao final de cada etapa da Educação Básica. A fórmula do Ideb daria um bom assunto para uma aula de Matemática, mas, basicamente, pode ser resumida assim: **quanto menos tempo** os alunos de uma escola levam para completar determinada etapa do ensino, e **quanto mais altas são as notas** deles na Prova Brasil, **melhor** será o Ideb dessa escola. A escala vai de zero a dez.

Apesar de o objetivo professado pelos responsáveis pela implementação de mecanismos como esse ser o de aumentar a transparência, através da exposição dos resultados obtidos não só pelas escolas, mas também no âmbito de municípios e estados, o que se observa, na realidade, é a consolidação das propostas liberais de responsabilização e de privatização do público (FREITAS, 2007).

Com essa lógica, o Estado se exime da responsabilidade sobre a Educação e a transfere para outras instâncias tais como a escola, professores e todos que dela usufruem. Mas, contraditoriamente, a exterioridade provocada por essa política em relação aos atores da escola faz com que eles não se sintam responsáveis pelos processos que apresentam tais resultados.

Principalmente por esse motivo, cresce a importância de existirem, nas escolas de Educação Básica, formatos de avaliação, com natureza ético-epistemológico semelhantes ao SINAES, para que garantam as marcas essenciais da Avaliação em Educação que venham a auxiliar na efetivação de uma qualidade educacional do interesse daqueles que dependem da escola para a sua emancipação social, econômica e cultural.

CAPÍTULO 2) CAMINHO METODOLÓGICO

A apresentação deste capítulo é feita a partir da descrição das atividades desenvolvidas pelo Laboratório de Observação e Estudos Descritivos da Faculdade de Educação da UNICAMP – LOED e sua participação em uma pesquisa longitudinal, denominada Projeto GERES. A posterior derivação dessa pesquisa resultou no projeto sobre Avaliação Institucional, denominado GERES-AI, do qual este estudo faz parte.

Após a descrição do processo de avaliação proposto à escola e o seu desenvolvimento, são apresentadas as decisões metodológicas e suas justificativas, os instrumentos para a coleta de dados usados, a escola e os sujeitos que participaram dessa pesquisa.

Finalizando, é feita uma apresentação de como os dados foram inicialmente tratados, cujos resultados estarão compondo o próximo capítulo.

2.1 - Avaliação Institucional Participativa: da proposta à ação

Tendo como compromisso a promoção da qualidade na educação em todos os níveis de ensino, o LOED tem se esforçado em agregar as diferentes dimensões de avaliação que corroborem a sua crença de que a qualidade das escolas é determinadamente marcada pela participação e pelo envolvimento da comunidade escolar com o seu Projeto Político Pedagógico.

Nesse sentido, qualquer que seja o processo de avaliação institucional usado no sistema educacional, ele deve contemplar o princípio de ser a comunidade escolar a protagonista principal no processo de avaliação, considerando, não só o desempenho dos estudantes, mas também as reais e concretas condições das escolas que interferem nesse desempenho.

Assim, para o LOED, a complexidade do fenômeno educativo fica mais bem evidenciada quando a própria comunidade escolar dela se apropria, tendo, portanto, melhores condições para subsidiar suas decisões no processo que busca a melhora da qualidade educacional oferecida pela escola.

Por isso,

Esta racional determinou nosso engajamento no projeto GERES que assume como princípio que a produção de evidências em educação precisa contemplar a complexidade do fenômeno educativo. Entendemos que esta complexidade é melhor problematizada quando os atores da escola dela se apropriam e buscam formular hipóteses que a expliquem potencializando o processo de tomada de decisão sem o qual os dados avaliativos levantados permanecem inertes nos relatórios, capturados na burocracia administrativa.

Nesse sentido, o GERES-CAMPINAS entende que deve estimular e dar suporte às escolas integrantes do projeto para uma ampliação do alcance do trabalho de avaliação de modo a superar o eventual limite de entender a avaliação como algo ligado à medida de desempenhos obtidos em exames, tão ao modo das políticas públicas de avaliação que têm sido realizadas e sobejamente criticadas pelo coletivo dos professores. (SORDI, FREITAS e MALAVAZI, 2005, p. 1)

Com sua participação no Projeto GERES, o LOED, entre outras finalidades, procura ajudar a preencher a lacuna teórica ainda existente na literatura brasileira sobre a Avaliação Institucional, específica para as escolas de Educação Básica.

O Projeto GERES - Geração Escolar 2005 – é uma pesquisa que fará um estudo longitudinal, acompanhando a aprendizagem dos alunos desde o início do Ensino Fundamental, por 4 anos consecutivos, a partir de 2005. Serão considerados não só os fatores escolares e sócio-familiares que influenciam o desempenho escolar, mas também outros fatores como a auto-estima e a motivação. O projeto está sendo desenvolvido, simultaneamente, em uma amostra de escolas situadas em cinco diferentes cidades, conhecidas como pólos. Participam as cidades de Campinas, Campo Grande, Belo Horizonte, Rio de Janeiro e Salvador.

Em Campinas, o Projeto GERES conta com vinte e uma escolas da rede Municipal, vinte escolas da rede estadual e vinte escolas privadas. Cada uma dessas escolas, denominadas “escolas GERES”, foi selecionada estatisticamente, segundo suas características específicas, constituindo-se um campo amostral e, portanto, têm *status* representativo de todas as escolas de Campinas.

Como o Projeto GERES visa identificar as práticas educativas e as condições escolares que contribuem para o aprendizado, o Pólo Campinas optou por desenvolver um projeto de avaliação institucional para ajudar as escolas participantes a se instrumentalizarem a fim de que possam dar sentido aos resultados das avaliações a que serão submetidas.

Com essa intenção, o projeto de Avaliação Institucional proposto às escolas integrantes do Projeto GERES, denominado Projeto GERES-AI, foi idealizado e concebido pelos

professores-pesquisadores⁸ do LOED, tendo sua implementação planejada por um grupo de trabalho, coordenado pela Profa. Dra. Mara Regina Lemes de Sordi, composto por professores e alguns de seus orientandos do programa de pós-graduação.

Nessa fase do processo, como a expectativa do grupo de pesquisa era a de que uma parte significativa das sessenta e uma escolas aceitasse o convite para aderir ao processo, esse número representou uma preocupação, pois, ao mesmo tempo em que não se conseguiria dar apoio a todas, simultaneamente, também não se poderia excluir qualquer uma delas que viesse a demonstrar o desejo de participar. Para superar tal preocupação, as escolas foram convidadas para uma reunião onde se apresentou o seguinte plano de ação:

Concebemos um plano de trabalho que leve em conta as condições objetivas de nosso grupo de pesquisadores, mas que procure enfrentar racionalmente a questão da não exclusão da totalidade das escolas-GERES do processo. Assim o desenho apresentado trabalha com a idéia de inserção progressiva das escolas - a partir do atendimento das exigências mínimas necessárias para o assessoramento direto pela Unicamp - e forma alternativa de participação das escolas nas atividades gerais do projeto. O plano divide-se em ações de cunho mais abrangente, aberto a todas as escolas envolvidas e outras, de cunho mais restrito, voltado a um conjunto de escolas intencionalmente selecionado, cujos critérios de adesão são listados a seguir. (SORDI, FREITAS, e MALAVAZI, 2005, p. 5)

Para atender a esse cunho mais abrangente, foram propostas as seguintes atividades:

- Ciclo de Palestras, tendo como foco temas estrategicamente pensados e articulados tais como Projeto Político Pedagógico, gestão democrática, Avaliação Institucional e estudos sobre resultados de avaliações externas, dentre elas do próprio GERES.
- Fórum de discussão *On-line*, permitindo o aprofundamento das questões ligadas à Avaliação Institucional, e suporte científico às escolas. Para a disponibilização desse recurso, foi proposto o uso de ambiente virtual TelEduc.
- *Chat* quinzenal, potencializando o desenvolvimento de uma rede entre as escolas para a troca de experiências e debates sobre o processo de Avaliação Institucional, mediados por pesquisadores da Unicamp. Trata-se de outro recurso disponível pelo TelEduc.

⁸ São eles o Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas, Profa. Dra. Mara Regina Lemes de Sordi e Profa. Dra. Maria Márcia Malavazi

- Promoção de apoio a ações de Avaliação Institucional, consistindo na designação de um grupo de apoio técnico para a orientação pontual a iniciativas de Avaliação Institucional, ensaiadas pelas escolas não-integrantes do projeto GERES-AI, assessorados diretamente, além da orientação aos trabalhos de avaliação desenvolvidos pelas escolas selecionadas inicialmente.
- Oficinas de trabalho, com o objetivo de validar os formatos avaliativos e a socializar as experiências.

Às escolas selecionadas para a primeira etapa, foi proposta a designação de um grupo de apoio ao local, para sustentação básica ao processo de Avaliação Institucional, em suas diferentes fases:

- Fase 1 - Deflagração do processo em sua realidade local. São ações dessa fase: a sensibilização, a constituição de um grupo de avaliação com representantes dos diversos segmentos da comunidade escolar, a discussão dos recursos e definição do ciclo de avaliação e, finalmente, a fixação de estratégias e definição de canais de comunicação.
- Fase 2 - Enfoque da construção do pacto de qualidade negociada. Para essa fase foram planejados seis diferentes movimentos: (a) cada escola deveria, com sua comunidade local, construir os indicadores de qualidade da escola, a partir de sua realidade; (b) afinamento conceitual para potencializar os trabalhos interpretativos locais; (c) elaboração e validação dos instrumentos de coleta e definição das dimensões exploradas, a partir de sua realidade à luz de seu Projeto Político Pedagógico; (d) socialização do processo de Avaliação Institucional, antecedendo a coleta de dados para a ampliação da legitimidade política do processo; (e) coleta de dados local; (f) processo de interpretação dos dados à luz do Projeto Político Pedagógico e (g) prestação pública de contas e fortalecimento do processo decisório.
- Fase 3 - Implementação das mudanças definidas a partir dos dados interpretados, em um processo de autocrítica, autovigilância, autogestão e auto-organização.
- Fase 4 - reavaliação e inserção de outros olhares avaliativos, e também a discussão do pacto de qualidade firmado e as demandas para o êxito do trabalho, com a possibilidade de fixação de novas metas.

Juntamente com o Projeto GERES-AI e com esse plano, foram apresentados às escolas-GERES os critérios de seleção das escolas para a fase inicial e a posterior manifestação do interesse em participação, através de uma ficha de inscrição. Com essa apresentação, fez-se o convite a todas as escolas que participam do Projeto GERES do Pólo Campinas, enfatizando, porém, que um dos aspectos mais importantes nessa etapa do processo era a adesão voluntária.

Para a definição dessas exigências mínimas foram estabelecidos critérios vinculados às condições que favorecessem a implantação de processos de Avaliação Institucional Participativa. Os critérios estabelecidos foram:

1. Ser escola GERES e ter participado de todas as atividades do projeto Geres já executadas;
2. Possuir contexto e clima institucional favorecedor ao desenvolvimento de processos de AI, evidenciado por experiências colegiadas já instituídas e descentralização do poder decisório;
3. Apresentar indícios de gestão democrática, evidenciado na aceitação de envolvimento de diferentes sujeitos no processo de concepção e condução da AI (múltiplos protagonistas com igualdade de direitos, de voz e de poder);
4. Evidenciar disposição para a instalação de colegiados na escola (no caso de inexistência prévia e comprovada);
5. Assumir compromisso com a liberação dos membros das Comissões Próprias de Avaliação (CPA) instituídas para a participação nas atividades gerais e específicas do Projeto GERES-Campinas;
6. Assumir compromisso com a socialização dos dados de avaliação com a comunidade da escola. (SORDI, FREITAS, e MALAVAZI, 2005, p. 5)

Para aderir voluntariamente ao projeto, as escolas interessadas deveriam apresentar os seguintes documentos, quando de sua inscrição:

- preenchimento de ficha de inscrição (Anexo 01);
- apresentação de memorial (carta de exposição de motivos que justifiquem o interesse da escola na participação no processo de AI (Anexo 02);
- descrição dos recursos disponíveis para a sustentação do projeto de AI, ou as formas previstas de obtenção de apoio (envolve a destinação de carga horária para os membros das CPA's, previsão de formas de comunicação eficaz com a comunidade interna, acesso a e-mails entre outros);
- assinatura de termo de consentimento livre e informado, autorizando a realização de processos de investigação no espaço escolar.

Tendo como referência esses documentos, cada uma das escolas era atribuída a um pesquisador, que, nela, passaria a desempenhar o papel de pesquisador-apoiador. Para exercer essa função de apoiador, o pesquisador deveria inserir-se no ambiente escolar para subsidiar o processo de Avaliação Institucional Participativa, representando a Universidade, colocando-se à disposição para a transferência da tecnologia, fruto da experiência acumulada no Ensino Superior.

Segundo o formato avaliativo proposto pelo LOED, a comunidade local é levada a assumir sua titularidade no desenho de seus caminhos para solução de problemas da escola. Assim, um primeiro desafio do pesquisador-apoiador é o de superar a visão dos membros da comunidade escolar de que ele é o “*detentor das soluções do problema da escola*” (SORDI e FREITAS, 2005, p. 1) e, dessa forma, conseguir dados através da observação nos eventos da escola relacionados ao objeto da pesquisa. Toda a experiência acumulada ao longo do processo, diante das aprendizagens e dúvidas, era socializada entre os pesquisadores, em reuniões periodicamente realizadas. Com tais atribuições, o pesquisador-apoiador se tornaria o elo de ligação entre a universidade e cada uma das escolas.

Para o “desenho” do formato avaliativo proposto às escolas, foi usada a experiência acumulada no Ensino Superior, mais especificamente no SINAES - que tem a constituição de uma Comissão Própria de Avaliação, denominada CPA, composta por representantes dos diversos segmentos da comunidade escolar – como um principal recurso para garantir a vivência coletiva com o processo avaliativo e, também, trazer à pauta das discussões, toda a multiplicidade das percepções acerca da qualidade desejada “na” e “para a” escola.

Na Avaliação Institucional Participativa, a constituição de uma Comissão Própria de Avaliação é uma ação essencial, a fim de dinamizar o processo e articular os esforços na direção dos interesses coletivos, implicando assumir, como princípio, que o processo de avaliação é obra coletiva e descentralizada e, portanto, envolve compartilhamento responsável de ações que vão desde a proposição de caminhos até o processo decisório. A efetivação desse caminho implica a horizontalização do poder que depende do pleno envolvimento, não só da equipe gestora da escola, mas, principalmente, de toda a equipe que esteja interessada na produção de qualidade nas escolas (SORDI *et al.*, 2005).

Assim,

a CPA em escolas de ensino fundamental deve caracterizar-se por:

1. Ter representação dos diferentes segmentos escolares implicados nos PPP das escolas (professores, estudantes, funcionários, famílias, representantes de outros órgãos colegiados, coordenação, etc.) de modo a funcionar de uma forma colegiada;
2. Manter, consolidar ou recuperar a centralidade do PPP das escolas, como marco referencial para o processo decisório face aos dados de avaliação levantados;
3. Assumir a condução dos processos de avaliação internos da instituição, bem como sistematizar as informações obtidas para interlocução com os processos de avaliação externa;
4. Trabalhar de modo coerente com uma concepção de avaliação que enfrente os prejuízos decorrentes de experiências avaliatórias, centradas, exclusivamente, em medidas de desempenhos quase sempre descontextualizadas e geradoras de comparações e competição entre os envolvidos;
5. Estimular os atores da escola a participarem do processo de avaliação em todas as etapas, evitando que estes se vejam como meros preenchedores de instrumentos, inaugurando uma experiência da avaliação que valoriza, inclui e co-responsabiliza toda a comunidade escolar no consumo e interpretação dos dados coletados;
6. Manter constante a comunicação com a comunidade informando-a sobre o processo, seus encaminhamentos e resultados;
7. Buscar as implementações que lhe cabem, com a maior rapidez possível, para maior estímulo do processo;
8. Reavaliar constantemente o processo de avaliação. (SORDI *et al.*, 2005, p. 5)

Para atender a esse conjunto de atribuições da CPA, além da disponibilização de tempo e espaço, é necessária também uma significativa organização dos trabalhos internos a ela, na qual se garanta, principalmente, a liberdade de expressão dos participantes, reservando os momentos para a reflexão e debates para, só então, partir para as tomadas de decisão e encaminhamentos. Essa organização deve preocupar-se em cuidar do acolhimento das pessoas que se disponibilizam a participar do processo e, também, constantemente, buscar e manter o envolvimento para despertar nelas o desejo de continuar participando.

Nesse sentido, Sordi (2006) salienta que:

Favorecidos por espaços/tempos humanizados, as pessoas poderiam se organizar para enfrentar as diferenças sociais que tanto constroem aqueles que preservam alguma sensibilidade ao social. Não há espaços/tempos que possam ser denominados educativos se abrigarem em seus recônditos a indiferença à desigualdade, a conformidade com o instituído, a aceitação tácita do individualismo. Os espaços/tempos escolares precisam ser concebidos para afirmar valores de solidariedade. Para isso devem ser produtores de sentidos socialmente relevantes. Espaços-lugares despertam nas pessoas o desejo de ficar em contrapartida ao tão freqüente ‘por quê devo ficar?’ que acompanha a cabeça de nossos estudantes, professores e funcionários quando presentes em nossas instituições. (SORDI, 2006, p. 58)

O início dos processos avaliativos pode ser caracterizado pela elaboração de instrumentos para levantamento de dados. No entanto, muitos são os dados de avaliação já existentes na instituição escolar, sejam eles obtidos por avaliações externas ou produzidos pela própria escola, e que precisam ser assimilados e revestidos de significados, através de sua interpretação. Essa é a essência do trabalho da CPA: dar significados aos mais diversos dados de avaliação já existentes na escola, relacionando aqueles de origem interna com os de origem externa e, ainda, vinculando-os com outros que poderá obter.

Assim, para a produção de sentidos socialmente relevantes, é pertinente que a CPA comece pela busca dos aspectos que a comunidade consegue perceber interferirem na qualidade da escola, tendo a aprendizagem dos alunos como foco central, visando à identificação dos problemas, da sua natureza e origem, de quem depende a sua solução, de que forma eles podem ser parametrizados e, finalmente, o quanto eles podem ser melhorados. É importante que sejam identificados aspectos que evidenciem os acertos, não só para a sua manutenção, mas também para que sejam celebrados.

De posse desses dados, registrados no Projeto Político Pedagógico para o devido acompanhamento, é que se viabiliza a qualidade negociada, entendida como sendo o balanceamento entre as condições de trabalho solicitadas e obtidas pela escola e a qualidade do serviço por ela oferecido.

Isso não significa que a CPA deva ser a única responsável pela qualidade da escola, eximindo outras instituições dessa responsabilidade, sejam elas internas à escola, tais como a APM e o Conselho de Escola, ou externas, como, por exemplo, as secretarias de Educação. Pelo contrário, dentro do conceito de qualidade negociada, a CPA, num processo de Avaliação Institucional, pode colaborar para que a escola assuma os seus problemas, mas com o intuito de fazer as devidas solicitações ao Poder Público e também a si mesma, estabelecendo uma responsabilização bilateral. Assim, caberia ao Poder Público garantir as condições de funcionamento da escola e ao coletivo escolar corresponder ao que ela obtém dele, segundo os compromissos que assumiu.

Enfim, é da responsabilidade da CPA, devidamente articulada com o todo da escola, estabelecer um plano de ação para o desenvolvimento do processo avaliativo ou, mais sinteticamente, cabe à CPA a definição de um Plano de Avaliação, devidamente articulado e formalizado no Projeto Político Pedagógico da escola.

2.2 - O problema da pesquisa e seus objetivos

Nesse processo, das sessenta e uma escolas participantes do projeto GERES convidadas, oito fizeram a opção pela participação e apresentaram os documentos solicitados dentro do prazo estabelecido, das quais duas eram estaduais, cinco municipais e uma privada. Então, cada uma das escolas foi atribuída a um pesquisador, cabendo a mim uma das escolas estaduais⁹.

Assim, a proposta para a implantação da Avaliação Institucional Participativa em uma escola estadual de Ensino Fundamental, como sendo “*uma prática que forma um campo epistemológico, um campo de conhecimentos, e ao mesmo tempo, institui uma ação política e pública*” (LEITE, 2005b, p.67), tornou-se o objeto de pesquisa, tendo como objetivos gerais identificar os aspectos que interferem na implementação de uma proposta de mudança nas escolas e de compreender as suas relações.

Mais especificamente, são objetivos desta pesquisa:

- a) Explicitar a relação entre o Projeto Político-Pedagógico e a Avaliação Institucional;
- b) Identificar os mecanismos ainda vigentes nas escolas, usados pelas políticas públicas, que interferem na implantação da Avaliação Institucional Participativa;
- c) Descrever as interferências no processo de Avaliação Institucional provocadas pela inserção de um pesquisador-apoiador externo às escolas.

A decisão por investigar a implantação de um processo de Avaliação Institucional numa escola, se justifica basicamente por dois motivos:

- A Avaliação Institucional Participativa vem ao encontro da expectativa de desvelar os problemas que existem entre o planejado e o executado nas escolas, e possibilita a orientação de caminhos para a superação desses problemas;

⁹ Na reunião do grupo de pesquisadores que teve como objetivo a atribuição das escolas aos apoiadores, outras sete escolas municipais, sendo duas de Campinas e uma Rafard, solicitaram suas inclusões no projeto. As solicitações foram aceitas, porém com a condição de que o papel de apoiador seria exercido por profissionais da própria rede municipal, para não sobrecarregar os pesquisadores do LOED. Esses apoiadores das redes municipais deveriam participar regularmente das reuniões, para garantir a troca de experiências e orientações. Uma outra escola municipal, um mês após seu prazo ter expirado, solicitou sua inclusão, porém não foi aceita devido aos trabalhos já terem se iniciado.

- São raras as experiências acerca da Avaliação Institucional em escolas de Ensino Fundamental, diferentemente do que ocorre no Ensino Superior que, há décadas, vem mostrando as conseqüências desse trabalho.

Dessa forma, para orientar a identificação dos elementos e contradições¹⁰ que se consolidam, ou já se consolidaram no espaço escolar, que facilitam ou dificultam a implementação de uma proposta como essa, foram delineadas as seguintes questões:

- a) Qual é a cultura de avaliação vigente na escola e sua influência no processo de Avaliação Institucional?
- b) Quais são as repercussões na escola, de um projeto de Avaliação Institucional Participativa?
- c) Quais são os espaços ocupados pela avaliação formal e a informal no processo da Avaliação Institucional?
- d) Quais aspectos motivam, ou não, a inserção e a manutenção das pessoas num processo de Avaliação Institucional Participativa?
- e) Quais são e como são administradas as incoerências entre a necessidade do trabalho coletivo e uma forma escolar que o desarticula?
- f) Quais as influências do estilo de gestão sobre um processo de Avaliação Institucional Participativa?
- g) Quais e como se explicitam as incoerências entre os objetivos estabelecidos (pela escola, pelo projeto de Avaliação Institucional) e a cultura e organização internas vigentes na escola?

Em vista do exposto, o problema da pesquisa pode ser sintetizado da seguinte maneira:
Dadas as características atuais das formas de organização de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental, situada na periferia de Campinas, quais suas reais possibilidades e quais suas limitações para a implementação de uma Avaliação Institucional Participativa?

¹⁰ Cury (1987, p. 27) afirma que, entre outras, a categoria contradição ajuda a entender o todo, cujos elementos são constituintes da realidade, e neles, os elementos da educação, pois a *categoria da contradição* é a base de uma metodologia dialética. É o próprio motor do desenvolvimento. A racionalidade do real se acha no movimento contraditório dos fenômenos pelo qual esses são provisórios e superáveis.

2.3 - Decisões metodológicas

Os primeiros passos da trajetória desta pesquisa consistiram, como é comum, na exploração da literatura existente acerca da Avaliação Institucional, visando à apropriação do conhecimento teórico a seu respeito, pois “*relacionar as descobertas feitas durante o estudo com o que já existe na literatura é fundamental para que se possam tomar decisões mais seguras sobre as direções em que vale a pena concentrar esforços e as atenções*” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 47).

Essa etapa foi bastante enriquecida pelas atividades promovidas pelo LOED, principalmente pelas Atividades Programadas de Pesquisa e pelas reuniões periódicas do grupo de Pesquisa, além, é claro, das disciplinas oferecidas pelo programa de pós-graduação.

Nesse período de amadurecimento conceitual, foi possível estabelecer o delineamento mais claro das questões norteadoras da pesquisa e, conseqüentemente, do problema de investigação.

A ampliação dos questionamentos, em instante algum, levou a que se perdesse a interrogação inicial que, efetivamente, era o que provocava o incômodo no pesquisador: Afinal, o que há entre quem decide e quem executa, que não propicia uma real melhora de qualidade?. Isso, realmente não podia ocorrer, pois o conhecimento “*é fruto da curiosidade, inquietação, da inteligência e atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente*” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 2).

Definido o problema e considerando a complexidade de investigar as relações no interior de uma escola, visando encontrar elementos da forma pela qual ela se organiza, de sua cultura e de como se instala o clima educacional, a opção pela pesquisa com abordagem qualitativa, mostrou-se a mais adequada, pois, segundo Bogdan e Biklen (apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13), “*a pesquisa qualitativa ou naturalística envolve a obtenção de dados descritivos, conseguidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes*”.

Assim, o estudo de caso configurou-se como uma opção para a investigação, pois

visa à descoberta; enfatiza a “interpretação em contexto”; busca retratar a realidade de forma completa e profunda; usa uma variedade de fontes de informação; revela experiência vicária e permite generalizações naturalísticas; procura representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; utiliza uma linguagem uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 18)

Dada a inserção do pesquisador no ambiente escolar, tendo também o papel de pesquisador-apoiador, representando a universidade para a sustentação do processo, surgiu, dentro do próprio grupo de pesquisa, o questionamento sobre a abordagem – se ela não deveria ser uma “pesquisa-ação” ou uma pesquisa participante.

Apesar de Thiollent (1996, p.7) afirmar que “*a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante*”, essa distinção entre “pesquisa participante” e “pesquisa-ação” foi considerada não-significativa para esse processo. Segundo André (1995), a pesquisa participante foi um nome dado na América Latina à vertente francesa da pesquisa-ação, cujo principal teórico e representante é Barbier e, portanto, mantém as mesmas características daquela.

Ou seja, essas opções metodológicas foram descartadas, pois a pesquisa-ação envolve um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e o relato concomitante desse processo. Na visão de André (1995, p. 33),

Há um sentido político muito claro nessa concepção de pesquisa: partir de um problema definido pelo grupo, usar instrumentos e técnicas de pesquisa para conhecer esse problema e delinear um plano de ação que traga algum benefício para o grupo. Além disso, há uma preocupação em proporcionar a essas classes sociais um aprendizado da pesquisa da própria realidade para conhecê-la melhor e poder vir a atuar mais eficazmente sobre ela, transformando-a.

Como descrito anteriormente, apesar da presença do pesquisador, acumulando o papel de pesquisador-apoiador do processo, houve um distanciamento que não permitiu acontecer a interação entre o pesquisador e os membros da realidade observada para que favorecesse as ações citadas no parágrafo anterior.

De acordo com Estrela (1994), a observação, enquanto instrumento para a coleta de dados, foi classificada como sendo uma observação participada. Segundo o autor,

a observação participada corresponde a uma observação em que o observador poderá participar, de algum modo, na atividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, conseqüentemente, sem perder o respectivo estatuto. (ESTRELA, 1994, p. 35)

Assim, o observador participa da vida do grupo por ele estudado e acumula um papel bem definido na organização social que observa e, conforme André (1995, p. 18);

Este papel poderá ser percebido diferentemente pelo grupo, conforme a função de observação seja ou não conhecida. Se a função de observação for do conhecimento do grupo, o estatuto que é conferido ao pesquisador é muito diferente daquele que lhe é atribuído quando essa função for desconhecida, isto é, quando se considera o observador apenas como um participante.

Da mesma maneira pensam Lüdke e André (1986) apontando que é uma decisão do pesquisador o quanto seu papel e propósito serão revelados, podendo “*haver variações dentro de um continuum, que vai desde a total explicitação até a não-revelação*” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 28).

2.4 - Os instrumentos para a coleta de dados

Como os estudos de caso “*devem usar uma variedade de fontes de informação, recorrendo a uma variedade e dados coletados em diferentes fontes de informação, em diferentes momentos e com uma variedade de tipos de informantes*” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 19), optou-se, principalmente, pela observação e entrevistas, pois

Tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26)

Mas, ao longo dos dezesseis meses em que foram coletados dados para a pesquisa, foram também usados o questionário, alguns documentos e fotos. O Quadro 01, a seguir, mostra as fases em que cada um dos instrumentos foi usado.

Quadro 01
O uso dos Instrumentos para Coleta de dados em função do tempo

Mês	out/05	nov/05	dez/05	jan/06	fev/06	mar/06	abr/06	mai/06	jun/06	jul/06	ago/06	set/06	out/06	nov/06	dez/06
Observação e Registro	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X
Entrevista	X									X					
Questionário										X					
Coleta de Documentos		X							X	X					
Fotos										X					

Os instrumentos e seus respectivos usos são explicados a seguir.

2.4.1 - A Observação e o registro de Campo

Segundo essas autoras, a observação permite que o pesquisador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, pois o acompanha em suas experiências. Essa proximidade permite ao pesquisador, com sua introspecção e reflexão, identificar o significado que os sujeitos atribuem à realidade que o cerca, permitindo uma melhor interpretação e compreensão do fenômeno estudado.

Para que a observação se torne um instrumento de investigação científica válido, é necessário que sejam feitos registros descritivos sistematicamente. Para tal sistematização, foi criado um diário de campo, onde foram registradas as observações feitas, e complementadas, em um outro campo, com as impressões e dúvidas do acerca do observado no momento.

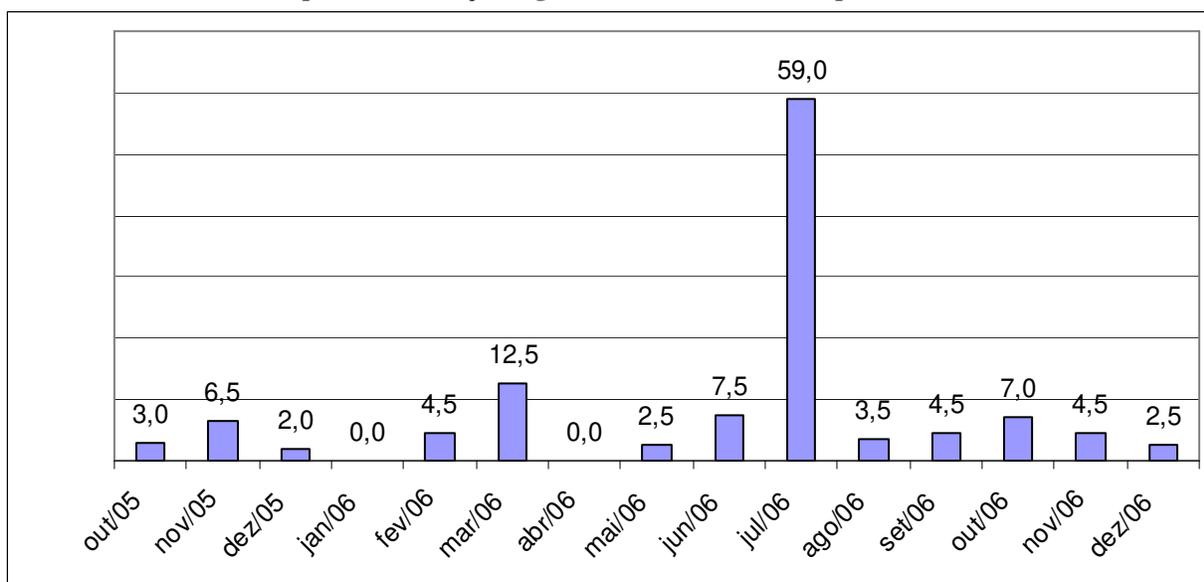
O diário é composto por 46 registros feitos no período de Outubro de 2005 a Dezembro de 2006, dos quais 4 são contatos telefônicos (que, de alguma forma, trouxeram informações importantes), 1 registra a presença de alguns membros no Simpósio sobre Avaliação Institucional e 41 visitas à escola. Essas visitas totalizaram aproximadamente 119,5 horas de observação. A distribuição das observações dessas visitas, ao longo do período da pesquisa, está apresentada na tabela a seguir.

Tabela 01

Resumo Quantitativo do Diário de Campo		
Mês	Número de Visitas	Tempo de observação
out/05	1	3,0
nov/05	3	6,5
dez/05	1	2,0
jan/06	0	0,0
fev/06	3	4,5
mar/06	5	12,5
abr/06	0	0,0
mai/06	2	2,5
jun/06	3	7,5
jul/06	9	59,0
ago/06	2	3,5
set/06	3	4,5
out/06	4	7,0
nov/06	3	4,5
dez/06	2	2,5
TOTAL	41	119,5

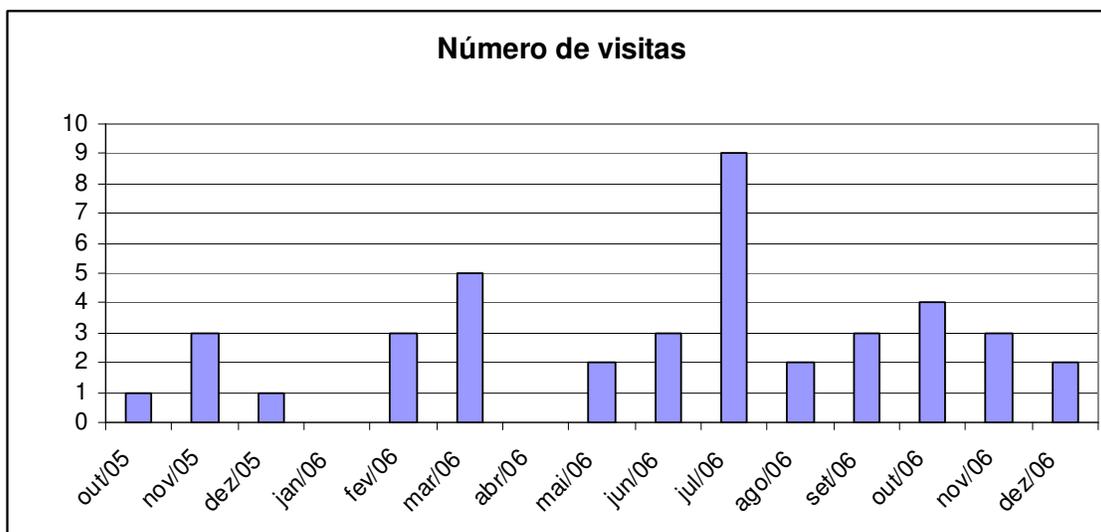
O tempo de observação em cada um dos meses constantes na Tabela 01, está representado no Gráfico 01.

Gráfico 01
Tempo de Observação registrado no Diário de Campo (em horas)



O Gráfico 02 representa o número de visitas feita à escola estudada.

Gráfico 02
Número de visitas à escola estudada



A descrição a seguir especifica os registros no diário de campo para justificar a variação no número de visitas ao longo do período da pesquisa:

- No mês de outubro de 2005, foi feita apenas uma aproximação da escola, quando se pôde observar o ambiente escolar e as pessoas que ali trabalhavam;
- Nos meses de novembro e dezembro de 2005, os registros eram feitos a partir da observação participada na escola, observação participada nas reuniões da CPA e das conversas com a Direção e outras pessoas da escola. Num primeiro encontro com as gestoras, gravou-se a entrevista. Nessa fase inicial, também foram entrevistadas duas funcionárias que viriam a participar da CPA;
- Nos meses entre janeiro e março de 2006, registrou-se o processo para a constituição da segunda CPA, devido à alta rotatividade de professores. Os registros eram pautados, basicamente, nas conversas com a Direção e outras pessoas da escola;
- No mês de março de 2006, há registros baseados na observação participada de reuniões de planejamento e de conversas com as pessoas da escola;

- Entre os meses de março e junho de 2006, os registros enfocaram o desenvolvimento e a desarticulação da CPA e foram feitos a partir de conversas com diversas pessoas da escola e, principalmente, com os gestores e professores que participavam da CPA, além da observação participada na escola.
- Em julho de 2006, foram gravadas entrevistas com participantes da segunda CPA, e os registros no diário de campo se fizeram a partir da observação participada na escola, dos Conselhos de Classe e Série, além das conversas com diversas pessoas da escola.
- No período entre agosto e dezembro de 2006, a segunda CPA não mais se reuniu, e os registros foram feitos a partir da observação e de conversas com diversas pessoas da escola, principalmente os gestores e professores que participavam da CPA.

2.4.2 - O questionário

O questionário, que se encontra no Anexo 03, foi aplicado com o objetivo investigar as motivações que levaram à participação dos sujeitos na CPA, aos sentimentos de realização pessoal ou coletiva, originadas por essa participação, à organização dos trabalhos da CPA e o seu processo decisório, e à avaliação do trabalho realizado. Para tal, apresentava 16 questões abertas.

Optou-se por questões abertas para que os sujeitos ficassem mais livres, usando suas próprias palavras, permitindo a exposição de suas opiniões e concepções, favorecendo maior exposição da subjetividade necessária para melhor compreensão do processo. Além disso, diminuía a indução do pesquisador sobre as respostas dos sujeitos.

Em virtude da formulação do problema a ser pesquisado e aos objetivos da pesquisa, foram convidados a participar do preenchimento do questionário os participantes da CPA no ano de 2006, cujo número não pôde ser definido exatamente, dado o contexto no qual o processo se desenvolveu.

Catorze foi o número de questionários distribuídos, dos quais sete foram preenchidos na presença do pesquisador, seis respondidos em outros espaços e devolvidos posteriormente e apenas um, o da Diretora da escola, não foi devolvido. Portanto, treze é o número de questionários respondidos e submetidos à análise, sendo um de gestor, dois de funcionários e dez de professores.

As inúmeras tentativas de se conseguir a devolução do questionário a ser respondido pela Direção foram frustradas, pois, em suas palavras: “*gosto de dar entrevista, mas esse negócio de escrever não é comigo*” (Direção – DC – 2006-09-15).

Pela verificação de uma lista de nomes que consta de um cartaz elaborado pela própria escola para o “I Simpósio sobre Avaliação Institucional”¹¹, promovido pelo LOED (Anexo 04), assim como através da observação participada na escola, registrada nos diários de campo, vê-se que o número de participantes da CPA, em 2006, teria sido maior do que os 14. No entanto, dentre esses nomes constam o de duas professoras que se recusaram, veementemente, a participar da pesquisa, segundo elas, por timidez e, de outras pessoas que afirmaram nunca haver participado desse trabalho.

Os registros do diário de campo mostram também existir uma mãe que participou de duas reuniões iniciais e de outra que havia participado de uma reunião, mas como não tiveram suas presenças consolidadas, não foi possível identificá-las, de modo a permitir a aplicação do questionário. Não há indícios da participação de alunos e de outros funcionários.

Enfim, participaram do preenchimento do questionário treze sujeitos, cujas respostas foram integral e fielmente transcritas. Os originais preenchidos manualmente pelos membros da CPA, fonte da transcrição, encontram-se devidamente arquivados pelo pesquisador.

2.4.3 - A entrevista

Optou-se pela entrevista, enquanto instrumento de coleta de dados, por

¹¹ Este simpósio, promovido pelo LOED em 31 de Outubro de 2006, teve como objetivo o oferecimento de um espaço, onde CPAs das escolas participantes do Projeto GERES-AI pudessem compartilhar suas experiências.

permitir a captação imediata e corrente da informação desejada praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 33).

A entrevista foi utilizada basicamente em dois momentos distintos. O primeiro, no início da pesquisa, com o objetivo de se conhecer as informações sobre a concepção dos elementos ligados à Avaliação Institucional das pessoas que, a princípio, participariam da CPA. No segundo momento, foram entrevistadas as pessoas que se assumiram como participantes da CPA, ao longo do primeiro semestre de 2006.

Nos dois momentos optou-se por entrevistas gravadas as quais, embora não fossem totalmente estruturadas, seguiram um roteiro, para que os entrevistados pudessem explicitar mais facilmente sua percepção acerca dos assuntos tratados.

No primeiro momento, usou-se um roteiro desenvolvido pelo grupo de pesquisadores do LOED (Anexo 06) que visou basicamente obter informações sobre as razões que levaram a escola ao desejo de implantar a Avaliação Institucional, sobre a sua estrutura organizacional, as experiências com avaliação e o estilo de gestão escolar. Nesse primeiro momento, foram feitas três entrevistas: na primeira estiveram presentes a Diretora e a vice-diretora e, apesar de ter sido realizada em uma sala isolada, essa entrevista sofreu inúmeras interrupções, tendo a duração de 55 minutos, durante os quais a Direção falou praticamente o tempo todo, quase não dando espaço para a vice-diretora. Ambas não se inibiram com a gravação. As outras duas foram feitas com duas funcionárias separadamente, também em salas isoladas da escola, mas como elas basicamente desconheciam o assunto, além de estarem inibidas com o gravador, pouco falaram, não durando as entrevistas mais do que 10 minutos, cada uma.

Já para o segundo momento, foi preparado um roteiro único (ANEXO 05), a partir das respostas que os entrevistados deram ao questionário previamente aplicado. Além do fornecimento das informações para melhor orientar as entrevistas, o questionário promoveu uma aproximação entre o pesquisador e os entrevistados, o que contribuiu para a construção de um clima de maior confiança e, conseqüentemente, propiciou uma entrevista com informações mais autênticas e livres.

Todas as entrevistas foram agendadas no momento em que os sujeitos entregavam os seus questionários, e realizadas ao final do primeiro semestre de 2006, num período em que,

devido às reuniões dos Conselhos de Classes e Série, poucos alunos vinham à escola, sendo, portanto, um período de bastante tranquilidade, apesar do cansaço de final de semestre.

No início de cada entrevista, eram descritos os objetivos da pesquisa, informado sobre o sigilo do trabalho, sendo solicitada a autorização verbal ao entrevistado, para a gravação em fitas cassetes. Também era informado que, após as entrevistas, todo o conteúdo da gravação seria transcrito e, posteriormente, submetido à aprovação do entrevistado, quando seria assinado um termo de consentimento (ANEXO 07) para o uso das informações na dissertação e em futuras publicações. Dessa forma, estavam asseguradas duas preocupações metodológicas no “*âmbito da ética relativa à investigação com sujeitos humanos; o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos*” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 75).

Com exceção de uma entrevista que foi realizada sob uma árvore no terreno da escola, próxima à quadra poliesportiva, a pedido da entrevistada, todas as demais entrevistas foram realizadas em salas distantes do pouco movimento existente naquele período do ano letivo da escola, visando garantir o sigilo.

O ambiente e proposta de sigilo colaboraram para que os sujeitos se mostrassem tranquilos e até desejosos de fornecer informações o que, provavelmente, em outros ambientes, ou em outros momentos, não seria possível. Essa confiança estabelecida propiciou, também, uma grande aproximação dos sujeitos com o pesquisador ao longo de todo o segundo semestre. Segundo Lüdke e André (1986, p. 33),

na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida das questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista.

Dos 13 membros que responderam ao questionário, 9 se colocaram à disposição para a entrevista, 2 sujeitos alegaram que não fazia sentido participar da entrevista, pois haviam participado muito pouco das reuniões, um outro, apesar de mostrar-se desejoso em participar, não conseguia encontrar tempo, devido ao acúmulo de encargo em outra escola; e, 1 sujeito se recusava, esquivando-se com “muito bom humor” dizendo: “está louco, não quero fazer isso”.

O tempo total de entrevista foi de 3 horas e 44 minutos, representando uma média de aproximadamente 25 minutos por sujeito, sendo que a que usou o menor tempo foi de 10 minutos e a mais demorada foi de 42 minutos.

Apenas quatro sujeitos entrevistados demonstraram certo constrangimento inicial com a gravação, mas nos momentos seguintes ficaram mais à vontade, chegando, logo depois, até não mais reconhecerem a presença do gravador. Os demais sujeitos não demonstraram ter qualquer incômodo dessa natureza.

Todas as entrevistas foram fielmente transcritas. As fitas com as gravações encontram-se devidamente arquivadas pelo pesquisador.

2.4.4 - Outras fontes de dados

Visando complementar a base de dados, durante o processo da pesquisa foram coletados também:

- Documentos oficiais da escola, aos quais os pesquisadores “*podem ter acesso à ‘perspectiva oficial’, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica*” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 180). Dos diversos documentos coletados, fornecidos pela escola, apenas o Plano de Gestão da escola e o quadro de matrículas foram usados nesta pesquisa.
- Fotos realizadas na escola, por conterem fortes dados descritivos podem ser analisadas subjetiva e indutivamente. Então, a fotografia, enquanto instrumento de coleta de dados, está intimamente ligada à pesquisa qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen, a fotografia permite que os pesquisadores “*compreendam e estudem aspectos da vida que não podem ser investigados através de outras abordagens; fazem eco da sugestão de Hine de que as imagens dizem mais que as palavras*” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 184). Todo o espaço interno e externo da escola foi fotografado.
- Produções feitas pelos membros da escola nas reuniões que o pesquisador esteve presente, sejam elas de planejamento ou da CPA;
- Portfólio do pesquisador-apoiador produzido a partir das reflexões feitas com grupo de pesquisa do LOED.

2.4.5 - Identificação das citações que apresentam os dados encontrados durante a pesquisa

Neste capítulo, assim como no próximo, no qual são apresentados os dados encontrados na pesquisa, foram usados alguns códigos que permitem identificar da origem dos dados usados nas citações. Esses códigos são:

- Quando, ao final da citação, se encontra entre parênteses a letra “S” seguida de um número, por exemplo (S01), indica que o dado foi retirado do questionário respondido pelo Sujeito 01.
- Quando, ao final da citação, se encontra entre parênteses a letra “S” seguida de um número e da Sigla “TabE” aglutinada a outro número, por exemplo (S01 – Tab E01), indica que o dado foi retirado da entrevista do Sujeito 01 e inserido na Tabela 01, durante o primeiro tratamento do dado.
- Quando, ao final da citação, se encontra entre parênteses a indicação de uma pessoa seguida da Sigla “DC” aglutinada a uma data no formato ano-mês-dia, por exemplo (Pesquisador – DC – 2005-11-01), indica que o dado foi retirado do registro do Diário de Campo, referente ao dia 01 de novembro de 2005.

2.5 - Caracterização da escola estudada

A escola na qual se desenvolveu essa pesquisa foi fundada em dezembro de 1985, e pertence à rede estadual de Ensino, atendendo em 2006 a 1122 alunos, no primeiro ciclo de progressão continuada. Eles estão distribuídos em 35 turmas, sendo 11 de primeira série, 9 de segunda série, 8 de terceira série e 7 de quarta série. Além dessas turmas, há uma de correção de fluxo (destinada àqueles que foram reprovados ao final do ciclo, denominada, na escola, de “sala de projetos”) e uma de “recursista” (destinada aos alunos portadores de necessidades especiais, com uma professora especialista, denominada internamente sala de recursos).

A tabela abaixo mostra os alunos matriculados e as retenções no ano de 2006, cujos dados foram obtidos do próprio banco de dados da Secretaria Estadual de Educação, pela secretária da escola:

Tabela 02

Quadro de Matrículas da escola em 2006				
	Ativos	Aprovados	Retidos	Índice de Retenção
1a série	335	321	14	4,18%
2a série	293	271	22	7,51%
3a série	257	254	3	1,17%
4a série	237	216	21	8,86%
TOTAL	1122	1062	60	5,35%

Fonte: Secretaria Estadual de Educação

A escola funciona diariamente em dois períodos: manhã, das 07:00h às 11:30h e tarde das 13:00h às 17:30h.

Em 2006, por decisão de Conselhos de Classe e Série realizados ao final do ano de 2005, ou seja, por decisão da própria escola, foram criadas turmas denominadas, internamente, “salas de projetos internos”. Nessas salas, foram instituídas duas classes, uma para cada período (manhã e tarde) para cada série, a partir da segunda série, onde foram matriculados os alunos que, no ano anterior, não tiveram um bom desempenho acadêmico, com o objetivo de oferecer-lhes uma proposta de trabalho diferenciada para superarem as dificuldades apresentadas.

A escola está situada em um bairro da periferia de Campinas e atende a alunos de “bairros circunvizinhos e ocupações que sequer têm nome ainda”. Como consta o Plano de Gestão 2003 a 2006,

As famílias geralmente são numerosas, com renda familiar variando de 1 a 10 salários mínimos. A maioria são operários (técnicos, operadores de máquinas, domésticas, faxineiras, pedreiros, autônomos), alguns trabalham no comércio e outros são autônomos. Muitos trabalham em subempregos e o índice de desempregados está alto, como em todo o país.

Na grande maioria das vezes, não existe disponibilidade dos pais para acompanhar o desenvolvimento escolar de seus filhos, devido ao trabalho e uma outra parcela dos pais apresenta-se ausente por negligência e/ou por falta de interesse, que denotam a desestruturação de suas relações familiares por diversos fatores.

A região não apresenta opções de lazer, o que faz com que as famílias se dediquem à igreja.

O bairro é dividido em dois espaços, um com pouca ou quase nenhuma infra-estrutura: um deles é composto por ocupações ao redor do bairro, sem infra-estrutura e o outro com infra-estrutura, que conta com posto médico, que dá assistência à saúde da

comunidade, contando com médicos com diferentes especialidades, como: clínico geral, pediatra e dentista.

Os alunos, neste Plano de Gestão, são caracterizados da seguinte maneira:

Os alunos que freqüentam a escola são de classes média-baixa e baixa, a idade entre sete e quatorze anos.

Os valores e costumes transmitidos e cultivados no interior da família, de uma parcela de nossos alunos, revelam um comportamento agressivo e/ou arredo.

Dessa forma, os valores transmitidos pela maioria das famílias, enfocam a importância que dão ao trabalho.

As convenções sociais, como: obrigado, por favor, com licença, são poucas vezes utilizadas, por não fazerem parte do universo familiar do aluno, nem do grupo com que convive.

Devido às condições sócio-econômicas, desfavoráveis para a maioria da população, o que é uma característica nacional, os pais de alunos necessitam trabalhar e, na maioria das vezes, vêem-se obrigados a deixar seus filhos tomando conta de casa, geralmente sob a responsabilidade de um dos filhos mais velhos, que é incumbido, entre outras coisas, de levar os menores para a escola.

Geralmente, esses pais trabalham em subempregos, ou empregos que tomam muitas horas do dia, fato que provoca uma ausência, que é sentida diretamente pelos seus filhos e pelos professores de seus filhos.

A comunicação é característica do meio em que vivem, o dialeto utilizado pelos alunos, nem sempre corresponde às necessidades da língua culta, portanto faz-se necessário o diagnóstico, pelo professor que irá empreender o processo de aquisição do conhecimento, da realidade dos alunos, para que o processo de aprendizagem seja real e que a aquisição da língua culta, entre outros aspectos, seja uma transição construída a partir do dialeto do aluno.

Até o ano de 2005, foi comum na escola a alta rotatividade dos professores. Essa característica seria alterada em 2006, devido à atribuição de aulas após concurso realizado, permitindo que a escola recebesse muitos professores efetivos, projetando pouca rotatividade para o ano de 2007.

A escola tem uma arquitetura privilegiada, pois agrupa as salas de aula, o que permite conforto acústico, salas com tamanho adequado; possui área destinada ao apoio administrativo, pátio coberto, espaços que poderiam ser usados para o apoio didático-pedagógico e uma vasta área externa, propícia para a convivência social dos alunos. Porém, o aspecto físico da escola, como pode ser observado nas Ilustrações 01 e 02, deixa evidente que, há anos, a manutenção predial foi abandonada¹². Na escola predomina a cor cinza, dando a sensação de penumbra, significativamente potencializada pelos corredores longos e mal iluminados. A iluminação da escola é, na verdade, precária.

Ilustração 01

Imagens do corredor de acesso às salas de aula



Fonte: Fotos feitas pelo pesquisador

Ilustração 02

Imagens das salas de aula



Fonte: Fotos feitas pelo pesquisador

Todas as entradas e janelas da escola têm grades de proteção instaladas.

Segundo a diretora, com as verbas que havia recebido até o início desta pesquisa, foi feita a manutenção das instalações elétricas e prediais. Ao longo da pesquisa, fez-se a pintura da parte interna da escola, substituindo a cor cinza pela verde, trazendo uma outra sensação ao ambiente. Nesse período, os banheiros também foram reformados, pois se encontravam num estado de conservação e manutenção bastante precário.

O piso da parte interna da escola é feito com a técnica de “cimento queimando” e se encontra em bom estado, exceto em alguns pontos dos corredores onde apresentam algumas deformações.

¹² Durante o período da pesquisa algumas intervenções foram feitas para a manutenção da escola, com a pintura, que mudou significativamente seu aspecto físico.

A cantina e cozinha funcionam em locais adaptados, apresentam bom estado de conservação, apesar da precariedade das instalações. A cantina é administrada pela Diretora da escola, com a finalidade de arrecadar fundos para a APM, sendo o atendimento feito pelas próprias gestoras e pelos assistentes de alunos. As funcionárias da cozinha são de uma empresa terceirizada, contratada pela Prefeitura Municipal de Campinas, que se responsabiliza pelo seu pagamento.

A limpeza interna da escola é muito boa, também sob a responsabilidade de uma empresa terceirizada contratada pela Diretoria de Ensino. O pagamento dessa empresa, normalmente uma cooperativa, é feito pela escola, com a supervisão da APM, com verba recebida para essa finalidade, de um convênio com o Fundo de Desenvolvimento do Ensino (FDE).

A escola não dispõe de Auditório, sala para atividades de educação artística, Laboratório de Ciências, como recursos de apoio didático-pedagógico. Não há, também, espaço destinado à horta.

Possui um pátio coberto, apresentado na Ilustração 03, é usado predominantemente para os momentos de intervalos, de entrada e saída de alunos e para as atividades de educação física.

Ilustração 03
Imagens do pátio interno



Fonte: Fotos feitas pelo pesquisador

A Ilustração 04 mostra a quadra poliesportiva, que não é coberta e se encontra em total abandono, com as grades de proteção deterioradas e oferecendo perigo de acidentes aos alunos.

Ilustração 04

Imagens da quadra poli-esportiva



Fonte: Fotos feitas pelo pesquisador

A biblioteca, até junho de 2006, era um verdadeiro depósito dos mais diversos materiais, como mostra a Ilustração 05. Todos os livros se encontravam encaixotados.

Ilustração 05

Imagens da biblioteca antes da arrumação



Fonte: Fotos feitas pelo pesquisador

Quando o novo coordenador pedagógico assumiu a sua função em agosto de 2006, fez as devidas arrumações no espaço, disponibilizando-o aos alunos.

Ilustração 06

Imagens da biblioteca após a arrumação



Fonte: Fotos feitas pelo pesquisador

Para o apoio administrativo, há uma secretaria, uma sala de professores, uma sala de direção, uma de coordenação e banheiros que atendem aos funcionários e professores. Há, também, uma sala que funciona como depósito. A sala de direção (Ilustração 07), porém, encontra-se em desuso, devido ao armazenamento de tintas que estavam sendo usadas para a pintura da escola.

Ilustração 07

Imagens da sala da direção



Fonte: Fotos feitas pelo pesquisador

Esta é a situação física observada na escola, sendo que em seu Plano de Gestão encontra-se a seguinte discriminação:

O prédio possui 17 salas de aula e possui 01 laboratório, 01 sala de leitura, 01 sala de vídeo, 01 sala de professores adaptadas para funcionar como sala de aula. Há 01 sala de coordenação, 01 sala para Secretaria, 02 sala para direção e vice-direção, almoxarifado, depósito, vestiário, refeitório e 03 cozinhas.

Na secretaria, há duas funcionárias efetivas do Estado, sendo uma contratada para o cargo e a outra “recolocada” há vários anos, pois pertence ao quadro de funcionários da limpeza. As outras duas funcionárias são contratadas diretamente pela direção escola.

Para cuidar dos alunos, há 04 assistentes, dos quais um é readaptado e os demais são contratados pela própria escola.

Quanto aos recursos didáticos, a escola possui um único aparelho de TV, com vídeo cassete, não dispondo de quaisquer outros equipamentos ou materiais didáticos, como mapas, retroprojetor e outros. Todas as atividades propostas aos alunos, para além do livro didático, são colocadas na lousa e, às vezes, “rodadas em mimeógrafo”. A escola não possui máquina

fotocopiadora e no espaço destinado ao laboratório de informática, ficam alguns equipamentos não-instalados, e com tecnologia já superada.

Durante o período pesquisado, não foi observada qualquer movimentação em torno da APM e nem do conselho de escola, exceto pela exposição da prestação de contas dos resultados financeiros da APM que, às vezes, era citado pela Diretora da escola.

O quadro de funcionários da escola está completo. A Tabela 03, explicita o que consta registrado no Plano de Gestão da escola:

Tabela 03

Número Total de Funcionários	
Auxiliar de serviço/Servente de escola	02
Inspetor de Alunos	04
Oficial de Escola/Oficial Administrativo	07
Secretário de Escola - Designada	01
TOTAL DA U.E.	14
O QUADRO ESTÁ COMPLETO? SIM	<input checked="" type="checkbox"/>
NÃO	<input type="checkbox"/>

Fonte: Plano de Gestão da Unidade Escolar: 2003-2006

2.6 - Das propostas às ações de implementação e de pesquisa

Neste trabalho de pesquisa, é considerado como marco inicial da implementação do Projeto de Avaliação Institucional, a reunião para a qual foram convidados todos os gestores (diretores, vice-diretores e/ou coordenadores pedagógicos) das escolas que participam do Projeto GERES realizada em 01/09/2005¹³.

Nessa reunião, para atender ao objetivo de apresentar a Avaliação Institucional e suas potencialidades para as escolas de Educação Básica, foi ministrada uma palestra seguida de debate. No encontro, também foi distribuído um texto que continha as justificativas do projeto, das razões da Avaliação Institucional e do plano de ação para sua implementação, citado anteriormente.

¹³ Para essa reunião, também foram convidados os gestores das escolas da rede municipal de Campinas, que poderiam participar do estudo, usufruindo da estrutura montada; os trabalhos junto às escolas, no entanto, deveriam ser conduzidos por apoiadores da própria Secretaria de Educação do Município de Campinas.

Após o período de inscrição das escolas que demonstraram interesse em participar voluntariamente do projeto GERES-AI, e dar os devidos encaminhamentos, foi realizada em 20 de outubro de 2005, no Salão Nobre da Faculdade de Educação, uma nova reunião com o objetivo de formalizar a admissão dessas escolas no projeto, apresentar os pesquisadores-apoiadores às escolas, definir o cronograma de implementação (Anexo 08) e dar os esclarecimentos sobre a Comissão Própria de Avaliação, a CPA.

Após esta primeira aproximação, foi feita uma visita informal do apoiador, aproveitando a segunda aplicação das provas que viriam aferir o desempenho acadêmico dos alunos para o Projeto GERES, em 26 de novembro de 2005, quando foi agendado um encontro a fim de que se iniciassem os trabalhos específicos para a implantação da avaliação Institucional.

Esse encontro foi realizado em 01 de novembro de 2005, tendo como objetivos a realização de um diagnóstico, o estabelecimento de uma agenda para a constituição da CPA e os encaminhamentos necessários para desenvolvimento dos trabalhos. Nesse momento, eram expectativas fortes dos pesquisadores-apoiadores que as CPA's:

- Fossem representativas de todos os segmentos da comunidade;
- Que tivessem foco nos trabalhos de sensibilização;
- Que respeitassem o cronograma estabelecido para levantamento de dados que orientariam os trabalhos de planejamento escolar em fevereiro de 2006.

Nessa primeira visita formal, a direção e a vice-direção explicitaram o interesse em:

compor a CPA da seguinte maneira: 12 professores, 1 servente, 2 inspetores de alunos, 1 cozinheira, 1 secretária, 6 pais e 6 alunos. Para representar a comunidade externa, pensou-se na associação de bairro, representante das Igrejas e do posto de Saúde (Pesquisador - DC-05-11-01)

Ainda nesta mesma reunião, acertou-se o seguinte cronograma:

- Sensibilização, junto aos pais, no dia 11 de Novembro;
- Aplicação dos questionários dias 6, 7, 8 e 9 de dezembro;
- 1ª reunião da CPA dia 22/11, das 11h às 13h
- 2ª reunião de CPA 29/11, das 11h às 13h

Ficou ainda acertado que os professores seriam abordados nas reuniões pedagógicas e os funcionários durante o trabalho. (Pesquisador - DC-05-11-01)

Para o envolvimento dos pais, segundo as gestoras, não caberia uma ação especial, pois os pais que participariam da CPA, para começar, deveriam ser os mesmos que já haviam participado da APM e do Conselho de Escola.

A escola tem a APM e o Conselho de Escola praticamente fundidos, onde a APM tem a firma e cuida das verbas e o Conselho trata dos problemas da escola. Esta fusão ocorre por serem os mesmos pais que participam de ambos. Os pais da 1ª série participam mais e os da 4ª série quase que nem aparecem. (Gestoras - DC-05-11-01)

As três reuniões feitas por essa CPA ocorreram em 22/11, 29/11 e 6/12, todas presididas pela Direção, e foram caracterizadas por inúmeros conflitos entre o pesquisador-apoiador e a Direção. Tais conflitos afloravam nos momentos em que o pesquisador-apoiador fazia alguma intervenção, buscando questionar sobre os encaminhamentos que feriam princípios norteadores do Projeto GERES-AI, quando percebia alguma discrepância entre o combinado (no planejamento da reunião), ou ainda, quando o combinado era desconsiderado ou dissimulado.

Terminado o ano letivo de 2005, apesar das inúmeras tentativas através de contatos telefônicos e visitas por parte do pesquisador-apoiador, um novo contato só foi estabelecido em 14 de fevereiro de 2006. Esse prazo se estendeu, também, devido às férias-prêmio usufruídas pela direção nesse período.

Para a retomada dos trabalhos, visando à constituição da nova CPA, agora com os princípios da representatividade, formação e sensibilização mais pactuados, acertou-se que o assunto Avaliação Institucional seria tratado nas reuniões de planejamento realizadas nos dias 2 e 3 de março de 2006. Contudo, nos trabalhos de planejamento repetiram-se as características de desorganização e falta de planejamento das reuniões do ano anterior.

Mesmo assim, na semana seguinte foi composta uma nova CPA, quando ficou acertado que o pesquisador-apoiador não deveria participar das reuniões pois, segundo a Direção, “a linguagem inadequada devido à grande erudição do pesquisador” gerou uma não-receptividade dos professores na reunião de planejamento. E, ainda, “seria necessário um tempo para a integração do próprio grupo da CPA para posterior integração do apoiador”.

Com essa justificativa inicial, todas as reuniões do primeiro semestre foram feitas sem a presença do pesquisador-apoiador. Diante das inúmeras tentativas do pesquisador-apoiador para superar esse problema, a Direção usava argumentos de forma tal, que o colocavam a uma

distância que impedia a sua inserção para acompanhar os trabalhos e, ao mesmo tempo, não permitia o seu desligamento do processo.

Por todo esse período, o pesquisador-apoiador esteve presente na escola, mantendo contato, principalmente com os gestores, mas também com os funcionários e professores, todos receptivos, exceto nos momentos em que a escassez de tempo não permitia, possibilitando a constante observação e conseqüente acompanhamento do processo desenvolvido pela CPA.

Na primeira quinzena de julho foi possível a aplicação de questionário, a realização de entrevistas individuais e participação de reuniões de planejamento e de conselho de classe, período em que a coordenadora pedagógica passou a ocupar o cargo de vice-diretora, por nomeação, e um professor passou a exercer a função de coordenador pedagógico, após sua eleição.

Durante as visitas ocorridas ao longo do segundo semestre de 2006, os gestores da escola sinalizaram para o pesquisador-apoiador o desejo pela continuidade dos trabalhos da Avaliação Institucional, tentando recompor a CPA, mas não conseguiram qualquer operacionalização nesse sentido.

2.7 - Os sujeitos da pesquisa

Uma vez que o foco deste trabalho é a implantação do processo de Avaliação Institucional Participativa, foram selecionados os participantes da Comissão Própria de Avaliação (CPA), composta basicamente pela Diretora, vice-diretora, professoras e funcionários¹⁴.

Além desses membros da CPA, foi inserido o coordenador pedagógico devido à sua presença nas entrevistas e nos registros do Diário de Campo, tornando-se, portanto, um sujeito também importante para a compreensão do processo.

Dentre esses membros, foram considerados sujeitos da investigação os atores da escola que colaboraram com suas respostas nos questionários e entrevistas, ou que, de alguma maneira, estiveram presentes de forma significativa nos registros do diário de campo.

¹⁴ Não foi caracterizada a participação de alunos e seus familiares.

Lüdke e André (1986) apresentam que a descrição dos sujeitos, entre outros focos, deve fazer parte do conteúdo das observações de campo. E, nesse item, sugerem que sejam descritos detalhadamente “*a sua aparência física, seus maneirismos, seu modo de vestir, de falar e agir. Os aspectos que o distinguem dos outros também devem ser enfatizados*” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 30).

Considerando os aspectos sociais e, conseqüentemente as relações entre as pessoas no interior da escola, a descrição dos sujeitos também contempla “o jeito de ser” de cada um, percebido pelo pesquisador ao longo da pesquisa, pois esses traços, inevitavelmente, interferem na complexidade da escola e no seu processo de avaliação institucional. Essas percepções foram registradas na forma de impressões no diário de campo. Assim, para a caracterização de cada sujeito, a sua descrição é complementada pelas percepções que foram sendo construídas pelo pesquisador, ao longo da pesquisa. Obviamente, tais percepções não têm a pretensão de ser consideradas verdades, devendo, portanto, ser consideradas apenas como indícios que podem ajudar na compreensão do processo, pois entra em jogo a subjetividade do pesquisador.

Nesse sentido é que Lüdke e André (1986) ressaltam que

A questão mais geral e freqüente levantada em relação às abordagens qualitativas é a da subjetividade do pesquisador. Os partidários de uma postura mais tradicional em relação ao conhecimento científico defendem o ponto de vista de que os julgamentos de valor do pesquisador não devem afetar nem a coleta nem a análise dos dados. Num outro extremo estão aqueles que afirmam ser impossível a objetividade. Uma postura mais equilibrada parece ser a daqueles que, reconhecendo a impossibilidade de separar os valores pessoais do processo de pesquisa, sugerem alguns cuidados especiais no sentido de controlar o efeito da subjetividade. Uma das formas de controle é a revelação, pelo pesquisador, de seus preconceitos, valores, pressupostos, de modo que as pessoas possam julgar o seu peso relativo no desenvolvimento do estudo. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 51)

Visando à garantia do anonimato estabelecido no “Termo de Consentimento”, os sujeitos para esta descrição serão diferenciados da identificação usada nas citações feitas mais adiante, na descrição dos Dados. Para a descrição, os sujeitos serão nomeados por letras, enquanto que para a descrição dos dados serão nomeados por números, não havendo, obviamente, qualquer relação ordinal entre tais letras e números.

- Sujeito A: Diretor da Escola, sexo feminino, formado em Pedagogia, após a conclusão do mestrado em Física. Está no magistério desde que entrou na escola há 18 anos, como professor. Permaneceu no cargo por 7 anos quando

assumiu o cargo de coordenador pedagógico, efetivando-se como diretor há 4 anos. É professor de EJA (Educação de Jovens e Adultos) efetivo na rede municipal de Campinas. Participou apenas da entrevista inicial e, como citado anteriormente, não participou do questionário e das entrevistas finais, mas aparece freqüentemente nos registros do Diário de Campo e nas entrevistas dos demais sujeitos.

Impressões:

Por ter assumido a responsabilidade de conduzir a CPA e de ter se colocado como referência para os contatos com o pesquisador-apoiador, é o sujeito que mais aparece nos diários de campo, o mais citado em entrevista e o único citado em todas as entrevistas. Dada essa centralidade ocupada no processo, e dado o número de vezes que é citado nos dados coletados, “seu jeito de ser” pode ser descrito de forma mais detalhada do que o dos demais sujeitos.

Seu discurso freqüentemente enfatizava alguns de seus princípios tais como responsabilidade, altruísmo, bom relacionamento com a comunidade carente, empatia e solidariedade. Para melhor apresentação de outras características, alguns dos recortes foram selecionados e reunidos em 5 blocos:

Aspectos ligados à sua liderança:

... pois ela tem o dom da fala. Ela sabe disso e faz uso disso. Como é muito inteligente, articula bem as coisas e com o jeito que fala, é uma grande líder, fica sendo uma referência. (professor – DC -06-11-21)

A direção é muitíssimo inteligente. Muito inteligente mesmo. (S05 – Entrevista)

Porque a Direção, ela enquanto diretora, ela tem um olhar bem aguçado (S11 – Entrevista)

...por volta das 13h, ela [a direção] chegou para acompanhar a entrada dos alunos no período da tarde, dirigindo-se ao pátio onde as famílias deixam seus filhos, e pude observar a forma como ela interagia com a comunidade. Muitos a procuravam para fazer-lhe pedidos. Ela atendia a todos com sorriso e me parecia se lembrar de cada um dos casos, que não eram poucos. (Pesquisador – DC - 06-02-14)

À sua visão da relação escola - comunidade.

...a escola é contida numa comunidade, a instituição passa a ser o que a comunidade é. (Direção – Entrevista Inicial)

Então esse projeto da construção de um projeto, teve na verdade, que querer a construção de um projeto de escola, e daí este projeto de escola ia se modificando de acordo com os novos professores. Só que foi o contrário, a escola foi se fortalecendo e os professores que tiveram que ir se modificando de acordo com a escola. E na verdade é o correto, porque dependendo do bairro dele, sendo ele de outro lugar, por um acaso quando eles chegam aqui, a escola virou uma escola-comunidade. Então eles têm que trabalhar a realidade da escola, porque a escola é a cara da comunidade. (Direção – Entrevista Inicial)

Sabe que é uma coisa interessante é o valor da comunidade que é muito forte. E que o professor, às vezes, vem de fora para cá, ele estranha isso. Que você não vê pai andando pelo corredor, a toda hora, que não é isso que se propõe. Mas a escola é organizada a partir dos pais, quero dizer da comunidade inteira, porque eles podem falar não precisa ter o corpo do pai para escola o dia inteiro. (Direção – Entrevista Inicial)

O professor tem que reconhecer a força da comunidade. Aqui o professor entende que ele trabalha para esses alunos, ele está aqui com o objetivo claro de que ele está inserido na comunidade, conhecendo a realidade desta comunidade, ele trabalha para esses alunos para garantir aprendizagem desse aluno. Não é cair de pára-quedas. Se ele cai de pára-quedas nós recolhemos e damos um rumo para ele. Ele tem que saber onde está. (Direção – Entrevista Inicial)

Sobre a noção que tem da Avaliação Institucional Participativa.

Acho que avaliação institucional faz com que todas as vozes sejam ouvidas. E daí o que acontece? Quando todas as vozes são ouvidas você tem novas idéias. Porque às vezes, a gente vem para a reunião, igual hoje, numa reunião em que você vem com uma idéia e um fala uma coisa outro fala outra e de repente muda toda a sua idéia original. Acho que isso é avaliação institucional: é não ter idéias prontas. (Direção – Entrevista Inicial)

Na verdade, ela vem assim de uma visão de educação que realmente eu tinha e de conversar com os professores, na época que eu era professora também com eles. E daí conversando, foi passando além do conhecimento aquela credibilidade que você tem da sua presença, da força, de falar, de tomar a frente. Não é? De liderança mesmo. (Direção – Entrevista Inicial)

Sobre seu estilo de gestão.

a realidade é a centralidade! O que você [pesquisador] precisa entender é que numa realidade como essa não é possível descentralizar sem antes centralizar. Para descentralizar é preciso ter pessoas responsáveis, o que não tenho aqui. Para ser democrático todos precisam ter voz de todo mundo e todo mundo ter a minha voz. Mas na hora do vamos ver todos querem jogar para o diretor. Você teria que estudar a descentralização, esta minha centralização. É preciso estudar a história [dessa escola].” (Direção - DC-06-03-07)

Se eu não faço não acontece. Essa história de descentralização é complicada. Para o professor descentralizar é só para o que interessa para ele. Eles querem descentralizar

na hora de decidir o calendário. Mas o calendário, é a Delegacia de Ensino que decide. (Direção - DC-06-10-19)

é necessário centralizar para depois descentralizar (Direção - DC-06-10-19)

Veja bem! Eu entendo e concordo com toda essa proposta de descentralização, de distribuição de responsabilidades, mas você tem que entender que por de trás de tudo isso tem uma responsabilidade no papel e que enquanto isso não for modificado a escola sempre será de responsabilidade do diretor e falo para você com toda a clareza: se eu tiver que ir para a cadeia por algum motivo, vou pelas minhas pernas e não pelas pernas dos outros. Que quero dizer com isso? O pessoal pode discutir o quanto for, mas na hora que tiver que decidir quem decide sou eu. Por quê? Porque se o pessoal decidir alguma coisa que sei que não dá certo e que não é do interesse da escola, eu venho e coloco o que tem que ser". (Direção - DC-06-10-19)

a rotatividade [de professores] é bom ter, pois não gera os vícios. Os professores que chegam se adaptam à escola e não a escola que se adapta a eles. Por isso estou aqui: para garantir isso!. (Direção - DC-06-09-15)

...não é necessário [a ida dos outros membros da CPA ao evento organizado pelo LOED, cujo foco era justamente a presença dos membros da CPA] pois participei de todo o processo, que tenho de cabeça e o que é importante o coordenador para ir tomar o pé das coisas. (Direção - DC-06-08-30)

mas o que o pessoal tem que entender é que se a Direção falou é porque ela sabe que está falando e a gente tem que fazer porque senão de alguma forma sobra depois (Funcionário da escola - DC-06-08-30)

a direção nunca participa de coisas assim [atividades coletivas da escola que envolve o trabalho de professores]. Só aparece quando tem que decidir e ela decide (Professor - DC-06-09-29)

o diretor é um captador de recursos. O diretor é um comerciante. O dinheiro na escola estadual é muito pouco e por isso a equipe tem que ajudar. (Direção – DC – 2006-10-31)

a direção é a APM e a direção é o Conselho de Escola. (Professor - DC-06-11-21)

Sua organização no trabalho cotidiano.

Percebo que os trabalhos burocráticos (preenchimento de papelada) “engolem” a disponibilidade de tempo da direção para o trabalho de AI, e imagino que também para outras de suas atividades. Tenho também a impressão de que ela age com muito espontaneísmo, combinando as coisas que lhe vêm à cabeça no momento da reunião, mas que são voláteis nos momentos da ação, pois o mesmo acontece com as outras coisas. Reconheço que devem surgir muitos imprevistos na Escola, no entanto, a forma como ela organiza o seu trabalho, ou melhor, não organiza, tudo vira imprevisto. (Pesquisador - DC-06-03-01)

mesmo assim [a reunião da CPA] não funcionaria, pois quando a direção não está, os professores ficam assim... meio à vontade. Outro dia a secretária levou um texto que a direção pediu mas ninguém leu (Vice-direção – DC -06-06-06)

...é a cantina que garante algumas coisas da escola. Não posso deixar de eu comprar os pirulitos porque senão os pirulitos não são vendidos e aí sobra para mim [financeiramente]. (Direção - DC-06-10-19)

- Sujeito B: Sexo feminino, ocupou o cargo de coordenador pedagógico até o final do primeiro semestre de 2006 e, a partir de então, assumiu a vice-direção da escola, por convite da Direção. Está no magistério há 13 anos, dos quais 03 anos na escola. Tem formação em Pedagogia. Este sujeito participou do questionário e da entrevista inicial e final.

Impressões:

Relaciona-se com as pessoas da escola de maneira muito extrovertida, sendo, geralmente, acolhedor. Era comum andar pela escola toda. Em ambos os papéis ocupados, inicialmente como coordenador pedagógico e, posteriormente, como vice-diretor, tinha postura aparentemente contraditória, pois se mostrava insatisfeito por não ter autonomia para as decisões, cabendo-lhe apenas cumprir ordens. Mas, ao mesmo tempo, não se mostrava disponível para assumir responsabilidades. Mostrava-se disponível para cuidar da cantina e de outras atividades executivas.

não posso te dar muita atenção, pois tenho um trabalho de casa do curso. Eu também não poderia estar presente na escola, preciso fazer esse trabalho. (Vice Diretora - DC-06-06-29)

não. A direção não me falou nada. Mas pode ficar à vontade, pois se a direção havia autorizado, não haveria qualquer problema. Ela autorizou? Está autorizado. [curvando o corpo, fazendo uma reverência](Vice Diretora - DC-06-06-29)

A vice-diretora, que é professora substituta, e atualmente responde pela vice-direção, e provisoriamente pela direção por conta das férias da diretora, pode perder o cargo, pois termina a licença gestante da professora efetiva (Pesquisador - DC-06-07-03)

Em um dos atendimentos na cantina, foi possível observar como a vice-diretora consegue se relacionar com um aluno com diagnóstico formal de altista. Foi ele quem veio até ela e começou a emitir sons. Ela de um lado do balcão se esticou toda e colocou suas mãos carinhosamente sobre a bochecha do garoto e a repetir os sons e a perguntar se ele estava bem. Claramente ele respondia com novos sons. (Pesquisador - DC-06-07-03)

O clima após a formatura do PROERD estava um pouco pesado devido a algumas falhas de organização para a formatura. Mas a principal, havia sido a falta de cadeiras para os familiares. A vice-diretora, que respondia pela direção que estava em férias, estava sendo responsabilizada, mas recusava a assumir, pois segundo ela não dependia dela. Tratava a todos com muita hostilidade. (Pesquisador - DC-06-07-07)

Assim que cheguei à escola me encontrei com a vice-diretora que ao me cumprimentar já perguntou “Hoje teremos CPA?”. De imediato respondi daquele jeito de sempre: “Não sei, terá?”. E ela, também de pronto, responde: “Então acho que não! A direção não virá no período da manhã, pois tem um compromisso na Diretoria de Ensino”. (Pesquisador - DC-06-10-17)

- Sujeito C: Sexo masculino. Professor efetivo, veio para a escola neste ano, lecionou na primeira série durante o primeiro semestre, sendo eleito pelos pares como coordenador pedagógico para o segundo. É formado em Pedagogia, estando no magistério há 15 anos. Para assumir o cargo de coordenador, deixou o cargo de professor efetivo em uma rede municipal de uma cidade vizinha. Este sujeito não participou do questionário e nem das entrevistas por não fazer parte da CPA até então, mas assume um papel importante no processo depois dessa etapa.

Impressões:

Enquanto professor, distanciava-se dos trabalhos e informações sobre a Avaliação Institucional e CPA. Após eleito coordenador, evidenciava em seu discurso e nas ações em reuniões a necessidade de descentralizar as responsabilidades da escola. Sua característica mais marcante foi a organização, trazendo benefícios, principalmente na biblioteca, nas salas de coordenação e de professores. Conseguiu, também, organizar os materiais e recursos didáticos, algumas ações dos professores, de importância coletiva, como por exemplo, planejamentos de aulas semanais e registros em conselhos. Enquanto coordenador, passou a se mostrar interessado pelos trabalhos da CPA e sobre a Avaliação Institucional; não conseguiu, no entanto, não conseguiu organizar espaços de tempo para a sua operacionalização.

O coordenador encerrou a nossa conversa sobre Avaliação Institucional e CPA dizendo que “vou tentar implantar a CPA, pois acredito que me ajudará muito em melhorar a escola. Tenho certeza que sozinho não vou conseguir, pois as coisas são muito difíceis aqui”. Afirmei que era isso mesmo, mas o alertei sobre um questionário que havia para orientar as suas ações, mas que, como ele sozinho estava decidindo a prioridade, tudo sobraria para ele, isentando os demais da responsabilidade que lhes cabia. Que de certa forma ele já estava também centralizando. Ele reconheceu e concordou. Em seguida me convidou para participar da reunião de planejamento que irá fazer. (Pesquisador - DC-06-07-12)

- Sujeito D: Sexo masculino, ocupa o cargo de assistente de alunos, readaptado devido às suas dificuldades motoras. Está inserido no ambiente escolar há 15 anos, dos quais 11 na escola. Cursou até o Ensino Médio. Este sujeito participou apenas do questionário.

Impressões:

Tinha bom relacionamento com todos na escola. Mantinha-se distante de qualquer conflito. Cuidava predominantemente do portão de acesso principal da escola, onde permanecia sentado a maior parte o tempo. Quando ali não estava, dirigia-se à secretaria. Conhecia muito a dinâmica da escola, em virtude de sua constante escuta atenta. Geralmente, fazia comentários indiretos e, de certa forma, sarcásticos, mas diante de qualquer autoridade assumia postura subserviente e se distanciava.

participo das reuniões da CPA, às vezes. Não tenho paciência de ficar ouvindo as pessoas falarem, porque é 'no todo dia' que as pessoas precisam se conhecer. (Sujeito D - DC -06-05-31)

Hoje cheguei à escola às 9h30min. O dia começa com o ele, já na portaria, me cumprimentando de uma forma até carinhosa: "Olha o CPA chegando!". (Pesquisador - DC -06-07-06)

Ele, geralmente, fica no portão ou na secretaria, ouvindo a nossa conversa adotou o mesmo procedimento, dizendo que não gostaria de fazer a entrevista pois também não participou das reuniões. Mas diferentemente de outra professora, o seu questionário foi totalmente preenchido. (Pesquisador - DC -06-07-11)

- Sujeito E: Sexo feminino. Entrou na escola como funcionário da limpeza, mas há muitos anos foi realocado na secretaria, onde ocupa o cargo de assistente. Está inserido no ambiente escolar há 15 anos, sempre nessa escola. Cursou até o Ensino Médio. Este sujeito participou do questionário e da entrevista inicial e final.

Impressões:

É funcionário da secretaria, mostrava-se disposto a atender às solicitações de todos, mostrando-se muito responsável pelo que fazia. Não era de falar, mas quando questionado tinha um posicionamento muito claro e crítico em relação aos aspectos positivos e negativos da escola.

Acho que foi essas duas vezes que ela [diretora] pediu pra mim, daí eu falei para ela: “não peça mais para te substituir na reunião. Pode pedir para qualquer outra pessoa”, mas ... eu não sei você sabe... eu trabalhava na secretaria, mas antes eu trabalhava na limpeza da escola, não sei se o pessoal aqui sabe, a maioria não, a maioria que é velho sabe, entendeu. Trabalho aqui faz 14 anos e vai indo para 3 anos que a Direção me colocou aqui na secretaria para ajudar. Então eu estou aí até hoje. Então eu me sinto meio assim... entendeu? (Sujeito E – Entrevista)

às vezes, até magôo as pessoas; elas ficam meio bravas comigo porque eu falei alguma coisa que ela [professora] não gostou. Outro dia virei para ela e falei: “então é alguma coisa com você que está errada, porque se a sala inteira não te respeita... acho meio difícil uma sala inteira...” (Sujeito E – Entrevista)

Não é falando mal da Direção... adoro ela... tudo... (Sujeito E – Entrevista)

A cada contato que tenho com a secretária, mais a respeito. Ao longo de toda a entrevista, teve uma postura bastante ética, sabendo separar a influencia pessoal da direção sobre ela, colocando as necessidades da escola acima desta relação. Mostrou-se muito fiel à Direção, que a ajudou muito na escola, mas soube muito bem colocar as críticas ao processo. (Pesquisador - DC-06-07-10)

- Sujeito F: Sexo Feminino. Ocupa o cargo de professor efetivo. Está no magistério há 19 anos e há 9 anos na escola. Completou o curso superior. Este sujeito participou do questionário e da entrevista final.

Impressões:

Tem contato com o pesquisador-apoiador desde a CPA do ano anterior, sendo o único que permaneceu no grupo. Parece ser uma pessoa discreta. Apesar de se relacionar com todos, via-se não ter uma aproximação com os demais professores. Mostrou-se ser bastante responsável com seus alunos, participa com regularidade dos eventos da escola, não explicitando posturas críticas. Seu discurso caracteriza-se pelo cuidado de não gerar conflitos e nem expor qualquer aspecto negativo da escola.

Ao sair da sala me encontrei com a professora, a mais antiga da casa, que parece ter participado das reuniões da CPA, mostrando-se muito séria e responsável. Aproveitei para entregar-lhe o questionário, pois nos outros dias, estava trabalhando no bazar promovido pela escola. (Pesquisador - DC-06-07-10)

Como esse conselho tinha somente três classes, rapidamente saí para fazer a entrevista com a professora, que se mostrou com muita retidão e seriedade. (Pesquisador - DC-06-07-12)

- Sujeito G: Sexo feminino. Ocupa o cargo de professor eventual. Está no magistério há 1 ano e há um ano na escola. Completou o curso superior. Este sujeito participou do questionário e da entrevista final.

Impressões:

Ao longo de toda a pesquisa, mostrou-se responsável, não só com suas atividades de professor, mas também para com a escola. Parece ser uma pessoa reservada, de falar pouco, mas geralmente fornecia indícios sobre o andamento das reuniões da CPA em conversas informais com o pesquisador-apoiador. Quanto ao processo, nessas conversas, mostrava-se insatisfeito e fazia sinalizações na busca de um desenrolar das atividades. Tem bom relacionamento com todos na escola.

Em seguida encontrei-me com ela [Sujeito G] que me perguntou se não haveria mais a CPA, que fazia tempo que não ocorria. Respondi que não sabia pois ainda estava aguardando a direção me colocar em contato com eles. Comentei também que ela [direção] havia marcado comigo, para poder conversar com as pessoas da CPA, mas que a reunião fora desmarcada ontem. Ela sorriu e lançou: “desmarcou o que não iria acontecer?”. Ela voltou a afirmar que “faz tempo que não tem as reuniões da CPA, por que direção tem tido muitos problemas na escola para resolver”. (Pesquisador - DC-06-06-22)

Com relação a essa professora, está entre as que mais se sentem à vontade em conversar. Tem clara noção de que deveria existir um trabalho com a CPA e que de fato não está acontecendo. Suas colocações se limitam a: “e o trabalho vai ter?”, “Não vai continuar a CPA?”. Geralmente seguida de um discreto sorriso sarcástico e mantendo a distância. (Pesquisador - DC-06-06-29)

ficarei na escola em 2007 e gostaria que a CPA passasse a funcionar (Sujeito G – DC - 06-11-20)

foi muito bom [ter ido ao I Seminário sobre Avaliação Institucional promovido pelo LOED em 31 de outubro de 2006]. Deu para perceber que, se tiver vontade, a coisa funciona. É, é preciso ter vontade, senão... (Sujeito G – DC -06-11-20)

- Sujeito H: Sexo feminino. Ocupa o cargo de professor eventual. Está no magistério há 20 anos e há 5 na escola. É formado em curso superior. Este sujeito participou do questionário e da entrevista final.

Impressões:

Durante o período de observação mostrou-se, apesar do evidente cansaço por “dobrar período” em outra escola, interessado pela CPA.

Mostrava-se muito inseguro, aspecto esse que talvez tenha interferido em seu discurso, tornando-o difuso e prolixo, mas que, mesmo assim, geralmente trazia informações sobre o andamento dos trabalhos da CPA.

Isso não vai me comprometer né?... (Sujeito H – Entrevista)

Eu penso. Eu não quero fazer julgamento. Mas teve uns pensado em atestados... Mas... não sei também. Eu creio que teve também uma parte fazendo trocas também. Entende? Eu creio. Porque... a partir do momento que ... até fique surpresa quando você viu lá e deu o meu nome escrito ainda ... no caderno não é? E eu trabalho na FUMEC também não é? Então assim ...teve uma vez que aconteceu uma coisa assim ... eu justificava... ó! eu não cheguei... eu vou chegar tal horário e por isso eu gosto ser muito... eu me torno até uma pessoa chata porque eu sou certinha, entende? Então eu falhei uma vez? Tudo bem... então ó... Eu cheguei mais tarde porque.. eu sou contínua da FUMEC. Às vezes eu ia dar aula em outra escola e então eu saía de lá às 10h é ... dez e meia e até tomar duas conduções. Olha vou chegar aí “enciminha” da hora. Entende? Então aconteceu algumas vezes isso comigo assim. Mas eu justificava assim. (Sujeito H – Entrevista)

...começamos sua entrevista, que teve uma duração de pouco mais de uma hora. Ela falou muito, sendo bastante prolixa, mas trazendo dados novos e importantes, apesar da grande insegurança demonstrada. Durante a entrevista, demonstrou temer que, de alguma forma, poderia ser prejudicada. Ao longo do semestre, ela já se mostrava desta maneira, cuja postura foi confirmada durante a entrevista, permitindo-me entender as causas de seu jeito, que eu achava ser apenas timidez. (Pesquisador - DC-06-07-10)

Mostrava ter bom relacionamento com parte dos professores, distanciando-se, porém, de outros. Distanciamento que também mantinha das gestoras, o que foi superado com o novo coordenador. Era comum trazer críticas à política de inclusão social na escola, vendo na CPA a oportunidade da superação desse problema.

- Sujeito I: Sexo feminino. Ocupa o cargo de professor efetivo. Está no magistério há 23 anos e há um ano na escola. Tem formação superior. Este sujeito participou apenas do questionário e da entrevista.

Impressões:

Mostrou-se ser sério e introspectivo, bastante responsável com seus alunos, tendo a mesma postura quanto aos trabalhos da CPA. Tem sua participação limitada, pois “dobra período” em outra escola. Teve uma aproximação com o pesquisador-apoiador somente após as entrevistas.

Durante toda a entrevista trabalhou com as questões escolares com muito profissionalismo e olhando para os problemas como sendo algo a ser superado. Essa seriedade eu já havia observado durante algumas de minhas visitas anteriores na escola, através da forma respeitosa e séria que lidava com os alunos. Sua classe é uma das que mais me chamava a atenção devido à mudança no comportamento dos alunos ao longo do semestre, quando pude perceber uma maior adaptação e evolução, tanto dos alunos quanto da professora. (Pesquisador - DC-06-07-11)

- Sujeito J: Sexo feminino. Ocupa o cargo de professor eventual. Está no magistério há 23 anos e há um ano na escola. Tem formação superior. Este sujeito participou apenas do questionário.

Impressões:

Durante este seu primeiro ano na escola, preocupava-se em ter uma aproximação com o pesquisador-apoiador, em geral, explicitando seu ceticismo em relação à Avaliação Institucional.

A professora teve muita resistência em preencher o questionário. Ela afirmava que não se sentia à vontade para fazê-lo, mas mesmo com a minha insistência não consegui descobrir o porquê. Ela repetia muitas vezes: “Peça para outra professora responder. Ela sabe dessas coisas”. (Sujeito J - DC -06-07-04)

Geralmente muito extrovertido, seu bom humor deixava de existir com certa regularidade devido às dificuldades em trabalhar com a classe classificada como sendo “projeto interno”¹⁵, potencializadas por um aluno psicótico que, quando não devidamente medicado pela família, atendendo às orientações médicas, tornava-se muito agressivo. Constantemente, mostrava-se insatisfeito com tal situação, pois no momento da atribuição das aulas, imaginava pegar uma classe “normal” e entendia que para essa sua classe seria necessário o trabalho de um professor especialista.

hoje está tudo bem, pois o “psicótico” faltou. Sei que é um absurdo falar dessa maneira, mas é como me sinto. Na verdade não vejo esse aluno como um caso de inclusão como os demais, é um caso especial, pois até a professora especialista disse que, quando ele for adulto será um caso de internação porque ele é um daqueles que matam os pais enquanto dormem. (Sujeito J – DC -06-10-19)

¹⁵ As salas de projetos internos são classes compostas por alunos que apresentaram baixo desempenho na aprendizagem. Essa composição foi proposta pelo Conselho de Classe e Série, no ano anterior, com o objetivo de poder dar uma melhor atenção a essas dificuldades. Mas uma parte significativa dos professores, devido à remoção, não estava presente nesse Conselho e, talvez por isso, seja bastante questionada sua criação. Em cada período, há uma sala considerada de “projetos internos”.

dadas as dificuldades desses alunos, estamos trabalhando apenas o conteúdo da 1ª série. Ao analisar os resultados eles vão entender que eu não tenho boa produção. E isso não é verdade, pois os alunos estão evoluindo bastante. (Sujeito J – DC -06-07-10)

- Sujeito L: Sexo feminino. Ocupa o cargo de professor eventual. Está no magistério há 18 anos e há 4 na escola. Tem formação superior. Este sujeito participou do questionário e da entrevista final.

Impressões:

Teve uma aproximação com o pesquisador-apoiador somente após a aplicação do questionário e de haver participado da entrevista. Mostrou-se ser uma pessoa bastante discreta, não aparecendo na dinâmica escolar, ficando geralmente sozinha, não parecia ter relacionamento próximo com qualquer outra pessoa na escola.

- Sujeito M: Sexo feminino. Ocupa o cargo de professor eventual. Está no magistério há 18 anos e há um ano na escola. Tem formação no Ensino Médio, no Magistério. Este sujeito participou do questionário e da entrevista final.

Impressões:

“Dobrava período” em outra escola, o que o impedia de participar assiduamente na escola. Muito tímido, relacionava-se bem com outras duas colegas muito extrovertidas e acolhedoras. Tinha também boa aproximação ao pesquisador-apoiador durante o período da pesquisa. Em seus comentários tais como “fazemos o possível, que é pouco” ou “o que fazer?”, evidenciava a crença de ser difícil a mudança daquela realidade de aprendizagem.

Em outros poucos comentários, de forma implícita, mostrava ter postura muito crítica em relação aos gestores da escola, e, em particular à direção. Na presença de outras pessoas evitava falar sobre os trabalhos da CPA.

- Sujeito N: Sexo feminino. Ocupa o cargo de professor eventual. Está no magistério há 17 anos e há um ano na escola. Tem formação superior. Este sujeito participou apenas do questionário.

Impressões:

Mostrava-se muito simpático e participativo. Começou a participar da CPA somente nas últimas reuniões, ao entrar na escola no meio do semestre. Não pertencia a nenhum grupo de professores em específico, tendo bom relacionamento com todos. Sentia-se muito responsável pelos seus alunos e, apesar das dificuldades devido à falta de materiais, mostrava-se muito animado com as propostas e resultados dos alunos. Teve uma boa aproximação do pesquisador-apoiador após a aplicação do questionário. Durante os Conselhos de Classe e Série, acompanhados pelo pesquisador-apoiador no final dos primeiro e segundo semestre, fez questão de se aproximar e mostrar os trabalhos dos alunos e explicitar sua indignação com a não intervenção da escola nas suas (não) aprendizagens.

... fui apresentado [à professora] pela vice-diretora, pois começou a trabalhar na escola no meio do semestre. Segundo a vice-diretora, ela foi a “enviada” ao evento [promovido pelo LOED] da CEPROCAMP. A professora chegou a me mostrar o material distribuído, e quando perguntei se ela havia trabalhado com aquele material na CPA ela comentou que “ninguém pediu para ver” e complementou: “Eu ainda não sei direito o que é esse negócio da CPA. Só fui lá porque moro lá perto e a direção me mandou ir lá”. (Pesquisador – DC -06-07-04)

[no evento] eu ouvi falar que você trabalhava aqui na escola, mas como eu participei muito pouco das reuniões, achei que não ia ajudar em nada. Aí eu fiquei num grupo da Prefeitura, vendo o que eles falavam, para ver se eu entendia alguma coisa. (Sujeito N – DC -06-07-04)

A escola faz tudo ao contrário, devia fazer isso no início do ano para dar tempo de ajudar. Não adianta nada fazer isso no final. Mas é aquela história, se o professor não recebe não faz. (Sujeito N – DC -06-11-21)

- Sujeito O: Sexo feminino. Ocupa o cargo de professor efetivo, está no magistério há 6 anos e há um ano na escola. Completou o curso superior. Este sujeito participou do questionário e da entrevista final.

Impressões:

Foi um sujeito bastante participativo e crítico ao longo da pesquisa, devido às intervenções feitas nos diversos momentos que esteve em contato com o pesquisador-apoiador. Diferentemente dos demais sujeitos, trazia

questionamentos nos espaços coletivos geralmente ligados a aspectos do estilo da gestão, problemas estruturais e organizacionais da escola. Ao mesmo tempo em que acreditava que os trabalhos da CPA poderiam mudar o futuro da escola, era cético devido ao estilo de gestão da escola.

...é uma opinião minha e não do grupo, pois não conversamos sobre isso, mas vejo que é importante a sua presença nas reuniões da CPA, pois representaria um olhar externo que, ao trazer questionamentos, seria como plantar uma sementinha, que ficaria brotando dentro do grupo, que permitiria sair duma rotina que nada muda. Por isso não querem sua presença lá (Sujeito O – DC -06-03-30)

Pede para ela [Sujeito O] responder. Ela sabe dessas coisas. Ela dava aula sobre LDB (professora – DC -06-07-04)

é uma professora que fala bastante e difícil, mas... (Gestora – DC -06-06-06)

Muito interessante isso [importância do envolvimento da comunidade no processo de avaliação Institucional] que você [palestrante do LOED] nos coloca e sabemos disso, mas a reflexão não deve ser colocada no espaço da gestão (Sujeito O – DC -06-09-29)

- Sujeito P: Sexo feminino. Ocupa o cargo de professor efetivo. Está no magistério há 14 anos e há um ano na escola. Tem formação superior. Este sujeito participou apenas do questionário.

Impressões:

Teve contato com o pesquisador-apoiador somente com a aplicação do questionário e em outros momentos pontuais como Conselho de Classe e Série e confraternização. Profissional sério e introspectivo mostrou-se bastante responsável com seus alunos, tendo a mesma postura quanto aos trabalhos da CPA. Como “dobra período” em outra escola, tem sua participação limitada na escola.

2.8 - O tratamento dos dados

Nesta etapa da pesquisa, os dados foram organizados sistematicamente de forma tal que seja possível, através de sínteses, a busca de padrões e a descoberta de aspectos importantes a serem aprendidos com a realidade observada (BOGDAN e BIKLEN, 1994; LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Para essa sistematização, fragmentaram-se todos os dados coletados em unidade, manipulados segundo a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), cujas fases de análise se organizam em torno de três pólos cronológicos: a pré-análise, a exposição do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na pré-análise, que

é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornarem operacionais e sistematizar as idéias iniciais, de maneira a conduzir um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. [...] Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a *escolha dos documentos* a serem submetidos à análise, a formulação de *hipóteses* e dos *objetivos* e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. (BARDIN, 1977, p. 89)

Vencida essa fase, deve ser feita a exposição do material que consiste, essencialmente, de operações de codificação e, em seguida, far-se-á o tratamento dos resultados, quando esses, em bruto, são tratados de maneira a serem significativos e válidos.

Neste trabalho, como já descrito anteriormente, a base de dados é composta por 13 questionários, 3 entrevistas iniciais, 9 entrevistas finais e 46 registros de campo, complementados por fotos, documentos e de outros registros coletados.

Para o tratamento desses dados, a primeira operação foi a leitura flutuante, que

consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. [...] Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função das hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos (BARDIN, 1977, p. 90).

Inicialmente, foram trabalhados separadamente os questionários e as entrevistas finais, com o objetivo de captar o olhar e as percepções dos participantes da CPA. Evidentemente, esse processo de captação foi influenciado pelas percepções construídas e reconstruídas ao longo da pesquisa, e registradas no Diário de Campo.

A seguir, fez-se uma fragmentação do material, agrupando os diversos recortes das respostas obtidas em elementos completos, segundo temas identificados na leitura flutuante,

definindo, assim, as primeiras unidades de registro¹⁶, que permitiram estudar, entre outros aspectos, as motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências.

Por tema, entende-se toda

unidade de significação complexa, de comprimento variável; a sua validade não é de ordem lingüística, mas antes de ordem psicológica: podem constituir um tema tanto a afirmação como a alusão; inversamente, um tema pode ser desenvolvido em várias afirmações (ou preposições) (d'UNRUG apud BARDIN, 2004, p. 98).

Na seqüência, foram feitas sínteses de cada um dos registros, o que permitiu uma quantificação e a descrição dos dados encontrados. A análise dessas descrições permitiu a definição de algumas unidades de contexto¹⁷.

Para o agrupamento dos questionários em um único texto, as respostas de cada um dos respondentes foram agrupadas em função da pergunta feita, gerando, assim, 16 tabelas com 13 registros cada uma.

A partir desse agrupamento fez-se a tabulação dos dados. Em seguida essas tabulações foram novamente agrupadas de tal forma a propiciarem informações sobre:

- Participação;
- Dinâmica das reuniões da CPA;
- Concepções acerca de Qualidade;
- Conceitos ligados à CPA e à Avaliação Institucional;
- Potencialidades da Avaliação Institucional.

Para o agrupamento das transcrições das entrevistas, cada uma delas foi recortada segundo temas encontrados, gerando, inicialmente, 23 tabelas, identificadas a seguir no Quadro 02:

¹⁶ Segundo Bardin, a “unidade de registro é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem freqüencial.. A unidade de registro pode ser de dimensões e natureza muito variáveis.” (2004, p. 98)

¹⁷ A unidade de contexto “serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às unidades de registro) são ótimas para poder se compreender a significação exata da unidade de registro” (BARDIN, 2004, p. 100).

Quadro 02
Unidades de Registro encontradas na primeira tabulação

Tabela	Unidade de Registro
01	Motivação para a participação do entrevistado
02	Número de reuniões de CPA realizadas
03	Frequência da presença do entrevistado nas reuniões da CPA
04	Registro do entrevistado nas reuniões da CPA
05	Registro de outros membros nas reuniões da CPA
06	Estudos na CPA sobre AI
07	Decadência do ânimo para a participação
08	O processo de seleção de assuntos a serem tratados na CPA
09	As falhas no trabalho da CPA
10	O convite à participação da comunidade escolar na CPA
11	Diferença entre as reuniões da CPA e do HTPC
12	Indicadores de Qualidade reconhecidos pelo entrevistado
13	O reconhecimento dos trabalhos da CPA pela comunidade
14	A Continuidade da CPA
15	A Imagem de “Lixão da DE”
16	A (des) organização da escola
17	O Pesquisador-apoiador
18	Medos
19	A dinâmica das reuniões da CPA
20	O GERES Desempenho na Escola
21	Conceito de CPA e AI
22	Presença da Comunidade
23	Outros

O critério nesta etapa foi garantir que todo e qualquer recorte do texto, mesmo considerado sem importância, fosse registrado em uma tabela. A preocupação se justifica pelo fato de que um dado por ser irrelevante em um momento, mas ter importância em outra situação.

Num segundo momento, com uma nova leitura do material, foram buscadas novas unidades de registro, gerando 15 tabelas e 76 observações. A análise dessas tabelas e observações permitiu um novo agrupamento das informações contidas nas entrevistas, apresentado no Quadro 03:

Quadro 03
Unidades de Contexto encontradas na segunda tabulação

Tabela	Unidade de Contexto
01	Participação
02	Dinâmica das reuniões da CPA realizadas
03	Percepções a respeito da qualidade
04	Potencialidades da Avaliação Institucional
05	Concepções acerca da Avaliação Institucional e CPA
06	Pesquisador-apoiador
07	Problemas vividos pela Escola
08	Outras informações não categorizadas

A partir desse novo agrupamento, as informações obtidas nos questionários e entrevistas foram complementadas por outras contidas nos diários de campo e obtidas pelos outros instrumentos de coleta de dados, caracterizando uma nova etapa do tratamento dos dados. Nela, as informações selecionadas foram agrupadas em seis categorias descritivas. São elas:

- Os determinantes para a adesão da escola a um processo de Avaliação Institucional.
- Os determinantes para a adesão das pessoas à CPA.
- Os determinantes para a sustentação do processo de Avaliação Institucional.
- A avaliação do processo desenvolvido.
- Potencialidades da CPA, enquanto recurso da Avaliação Institucional.
- Conceitos ligados à Avaliação Institucional.

Essas categorias descritivas serão apresentadas no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 3) OS ACHADOS DA PESQUISA

Este capítulo apresenta os dados coletados, cuja síntese foi construída através de um processo cíclico que buscava, repetidamente, a sua organização sistemática e posterior classificação, inerentes ao processo de tratamento de dados. Então, para melhor entendimento desses dados, o processo que visou implantar a Avaliação Institucional na escola é brevemente resgatado a seguir, basicamente agrupado em duas fases.

A primeira delas ocorreu num período de aproximadamente dois meses, do final de outubro de 2005, desde a tríplice aproximação com a escola, projeto GERES-AI e o pesquisador-apoiador até a sua desarticulação, em dezembro daquele mesmo ano. Esse período, apesar de ter sido muito breve, foi suficiente para explicitar inúmeros conflitos que trouxeram experiência para o grupo, especialmente para as gestoras e o pesquisador-apoiador. Os dados foram obtidos através da observação participada e por entrevistas iniciais antes da constituição da Comissão Própria de Avaliação – CPA, das quais participaram, num primeiro momento, a Diretora e a Coordenadora Pedagógica e, em seguida, duas funcionárias separadamente.

A segunda fase, compreendida ao longo de todo o ano letivo de 2006 – usufruindo da aprendizagem ocorrida com o processo vivido na constituição da primeira CPA –, foi iniciada com pactos feitos entre pesquisador-apoiador e gestoras da escola, constituição da segunda CPA, desenvolvimento de seus trabalhos e também chegando à sua desarticulação. Essa segunda CPA foi composta por uma equipe docente predominante nova, em vista da atribuição de aulas após um concurso.

Nesse período, foram periodicamente levantados dados, ao longo do primeiro semestre do ano letivo, quando existiu um significativo trabalho da CPA, chegando, novamente, à sua desarticulação. Os dados desse primeiro semestre foram obtidos através da observação, de questionários e de entrevistas com os participantes da CPA, sendo esses dois últimos instrumentos aplicados apenas no final do semestre.

No segundo semestre desse mesmo ano, quando a CPA permaneceu desarticulada, o constante contato propiciado pelas visitas do pesquisador-apoiador à escola – quando tentava negociar a continuidade do processo com alguns professores e, principalmente, com os gestores–,

permitiu o levantamento de outros dados importantes, através da observação da escola e de seus sujeitos, e que foram sistematicamente registrados no diário de campo.

Para melhor entendimento dos dados apresentados, possibilitando a identificação dos elementos que responderam aos questionamentos da pesquisa, pretende-se evidenciar um detalhamento do processo vivido e, para tal, são descritas as dinâmicas das reuniões da CPA, os conflitos, as expectativas dos sujeitos e suas respectivas avaliações. A cada uma dessas descrições, quando possível, são também apresentadas as percepções do pesquisador-apoiador.

Durante a descrição das respostas de cada uma das questões norteadoras, buscam-se elementos que colaborem para o cumprimento dos objetivos da pesquisa. São eles:

- a) Explicitar a relação entre o Projeto Político Pedagógico e a Avaliação Institucional;
- b) Identificar os mecanismos ainda vigentes nas escolas, usados pelas políticas públicas, que interferem na implantação da Avaliação Institucional Participativa;
- c) Descrever as interferências no processo de Avaliação Institucional, provocadas pela inserção de um pesquisador-apoiador externo às escolas.

Enfim, neste capítulo encontra-se a detalhada¹⁸ descrição dos dados que embasaram a definição das categorias analíticas que, por sua vez, estão apresentadas no próximo capítulo. O método descritivo-analítico é uma marca característica do LOED – Laboratório de Observação e Estudos Descritivos, especialmente em estudos que exploram um campo novo, como é o caso desta pesquisa.

3.1 - Os determinantes para a adesão da escola à Avaliação Institucional

Identificar as motivações que levam uma escola e sua equipe a participar de um processo de Avaliação Institucional é a primeira questão tratada por esta pesquisa, que busca compreender a implementação de um processo de Avaliação Institucional.

¹⁸ Como algumas citações trazem elementos descritivos diferentes, que recortados e separados perdem o seu significado ou dificultam o seu entendimento, poderão ser repetidas, em momentos diferentes desse trabalho.

Alguns elementos começam a ser respondidos, a partir de uma primeira entrevista, realizada em outubro de 2005 com a Diretora e a Coordenadora Pedagógica, quando elas e a escola ainda não tinham passado por qualquer fase do processo de Avaliação Institucional, no formato proposto pelo LOED.

A seguir, encontram-se alguns recortes dessa entrevista que busca identificar a concepção que ambas têm a respeito da Avaliação Institucional:

Para nós seria a avaliação de toda a comunidade escolar, desde o diretor até o pessoal de apoio, que são as meninas da limpeza, cozinha. Acho que seria isso a Avaliação Institucional. É saber como funciona a nossa instituição. (coordenadora pedagógica – entrevista inicial)

Eu acho o seguinte: como a escola cresce dentro da comunidade, como ela incorpora os valores da comunidade, como ela trabalha com os valores da comunidade. Acho que a avaliação institucional vai nos mostrar quem está influenciando mais quem. Sabe? Quem está trabalhando melhor com o que? Não é só diretor que sabe, nem o professor. De repente o funcionário da limpeza tem mais informação para informar para a gente. (Coordenadora Pedagógica – entrevista inicial)

É uma busca de encontrar respostas, de estar refletindo com a comunidade, de estar tentando amenizar, de certa forma, alguns problemas apresentados dentro da comunidade. Porque tudo a gente não muda. Mas assim amenizar alguns casos, por temos casos tristes, aqui na nossa comunidade. (Coordenadora Pedagógica – entrevista inicial)

Gosto de falar em avaliação institucional, porque acho que a instituição como ela é contida numa comunidade, a escola é contida numa comunidade, a instituição passa a ser o que a comunidade, após a convivência da comunidade, da escola como a escola está para a comunidade, como a comunidade está para a escola. Como uma e outra se relacionam. E entendo, assim, como a avaliação institucional, eu acho ótimo, porque ela avalia de verdade qual o alcance da escola para a comunidade. Porque a escola só tem sentido de ser escola se ela estiver atendendo, de verdade, a comunidade - a partir da comunidade. Todo o trabalho dela é feito a partir da realidade da comunidade. (Diretora da escola – entrevista inicial)

Acho que avaliação institucional faz com que todas as vozes sejam ouvidas. E daí o que acontece? Quando todas as vozes são ouvidas você tem novas idéias. Porque às vezes, a gente vem para a reunião, igual hoje, numa reunião em que você vem com uma idéia e um fala uma coisa outro fala outra e de repente muda toda a sua idéia original. Acho que isso é avaliação institucional: é não ter idéias prontas. (Diretora da escola – entrevista inicial)

Evidentemente, a concepção de Avaliação Institucional, contida nas falas das gestoras, aponta para algumas motivações legítimas que devem levar uma escola a aderir a um processo de Avaliação Institucional.

Também de suas falas, percebe-se que, de maneira ainda idealizada, esse processo deve avaliar a escola como sendo um bem público, tendo clara a finalidade da escola, colocando-a a serviço da comunidade e caracterizando-se por:

- Ter abrangência global, pois reconhece a individualidade inserida nos diversos segmentos da comunidade;
- Avaliar não só o que a escola faz para a comunidade, mas também como o faz, colocado o foco não só nos resultados propiciados pela escola, mas também no processo;
- Propiciar a participação da comunidade, dando-lhe voz;
- Permitir a socialização de idéias e o seu amadurecimento, através de um trabalho coletivo;
- Buscar amenizar alguns problemas enfrentados pela comunidade escolar.

Logo, todo o exposto permite inferir que a motivação principal explicitada para que a escola venha a participar de um processo de Avaliação Institucional é, a princípio, o mais evidente possível: o desejo da instituição em ser avaliada, para auxiliar a gestão da escola na superação dos problemas existentes e mobilizar a comunidade. Nessa forma ideal, apresentada por elas, não se referiram às múltiplas implicações e dificuldades inerentes de um processo participativo, mas apenas a alguns de seus benefícios. Essa inferência é sintetizada pela própria diretora nesta entrevista inicial:

Então a avaliação institucional, quando apareceu para nós a oportunidade, era exatamente de responder para nós isso: o que é que nós estamos fazendo e como é que nós estamos atendendo aqueles que realmente são a parte integrante da escola. (Diretora da escola – entrevista inicial)

Mas, outros importantes elementos que caracterizam a escola foram apresentados ainda nesta entrevista inicial, e entre eles encontram-se:

- Funcionalismo público:

O professor tem que reconhecer a força da comunidade. Aqui o professor entende que ele trabalha para esses alunos, ele está aqui com o objetivo claro de que ele está inserido na comunidade, conhecendo a realidade desta comunidade, ele trabalha para esses alunos para garantir aprendizagem desse aluno. Não é cair de pára-quedas. Se ele cai de pára-quedas nós recolhemos e damos um rumo para ele. Ele tem que saber onde está. (Diretora da escola – entrevista inicial)

- Estudos sobre avaliação em reuniões periódicas:

Mas já existem entre nós estas reuniões periódicas, e a gente fala muito sobre avaliação por causa da progressão continuada. Então não é uma coisa assim... nova. E daí a avaliação da instituição mostra que também não é só o aluno que precisa ser avaliado. Nós também precisamos ser. (gestora)

Esta concepção, agregada a esses outros elementos, mostrou-se inicialmente, pelo menos em partes, fortemente potencializadora do processo uma vez que elas dominavam teoricamente os conceitos inerentes à Avaliação Institucional. Esses elementos geraram, no pesquisador-apoiador, uma imagem bastante interessante e positiva das gestoras e da escola como pode ser percebido no registro do diário de campo que especifica:

Ao final da entrevista, as impressões que tive da diretora e da coordenadora e, conseqüentemente, da escola, foram excelentes, talvez pelo envolvimento que elas mostraram ter. Este envolvimento foi explicitado pelo tipo de relacionamento que elas têm com a comunidade, principalmente pela diretora, refletido no baixo índice de evasão da escola que, segundo elas, é quase que nulo.

Sinto que este envolvimento seja o responsável pela boa qualidade da escola que elas disseram ter, qualidade que pode ser comprovada pelo número de alunos e professores que saem da escola e depois pedem para voltar. Este envolvimento me pareceu já fazer parte da cultura escolar que, seja devido à concepção de funcionalismo público que a diretora tem e diz imprimir em sua equipe transparecendo todo o respeito para com a comunidade. Esta característica, acrescida ao fato de estar há muitos anos presente na comunidade, faz com que eu imagine que a Diretora seja uma forte referência na comunidade.

Outro ponto que achei interessante foi o fato de que a Diretora se preocupa em reformar a escola em suas partes essenciais, como elétrico, hidráulica e cobertura, deixando para segundo plano a pintura e jardinagem, que dão um mau aspecto físico à escola.

Parece-me também que a democracia é um valor para a Diretora que, mesmo para a escolha da cor da pintura que será aplicada na escola foi feita, segundo ela, uma consulta aos pais. (Pesquisador - DC – 2005-11-01).

No entanto, junto com a admiração provocada pela entrevista e pelo acolhimento das pessoas da escola, veio também certa curiosidade ao confrontar o que fora dito pelas gestoras com as características observadas da escola e da comunidade onde ela se inseria.

Porém um sentimento de contradição surge quando me parece haver uma incompatibilidade entre o cenário que concebi durante a entrevista (que é bom, talvez excelente) e as características da escola como o seu tamanho da escola e nível sócio econômico, que deve trazer um número e grau dos problemas significativos aliados à

qualidade dos serviços oferecidos dentro dos princípios democráticos apresentados. (Pesquisador - DC – 2005-11-01).

Numa segunda visita à escola, quando foi realizada a primeira reunião da CPA, as informações obtidas junto a outros segmentos representados na CPA mostram que os elementos democráticos citados pelas gestoras não estavam presentes algumas das ações realizadas, vinculadas ao processo de adesão, evidenciando um distanciamento entre a idealização do processo e sua execução:

- duas funcionárias da escola:

Também não tinham informação sobre o que era avaliação institucional. Só sabiam o que a Diretora havia falado para elas. Elas foram convidadas pela Diretora e outros funcionários não. (Pesquisador - DC – 2005-11-22).

- professores:

A entrevista não foi possível de ser realizada com professores, pois esses ou chegavam para a reunião, vindos da sala de aula ou de fora da escola, ou saíam rapidamente, também indo para a sala de aula ou para outras escolas. (Pesquisador - DC – 2005-11-22).

- mãe:

Durante a reunião conversei com uma mãe, que disse que direção havia lhe pedido para vir “participar de uma avaliação que ia ser feita na escola com o pessoal da Unicamp”. Quando perguntei para ela se lhe havia sido explicado sobre como funcionariam as reuniões e se ela tinha lido alguma coisa sobre o trabalho ela afirmou que não e que “a direção me falou na saída outro dia, para vir porque era importante presente. Só isso.” (Pesquisador - DC – 2005-11-22).

- alunas:

Duas alunas da quarta série estavam presentes a convite de seu professor, por orientação da diretora. Numa rápida conversa com elas ao final da reunião, elas se mostraram seguras, e estavam sorridentes, quando uma afirmou que “o professor falou para a gente vir. Foi legal, mas não entendi nada.” (Pesquisador - DC – 2005-11-22).

Essa incompatibilidade das informações ligadas à participação já havia sido registrada no diário de campo, ainda na fase inicial dos trabalhos da primeira CPA, em sua primeira reunião:

Parece-me que todos que participam da reunião foram convidados diretamente pela diretora e que esse convite não foi extensivo a todos os setores. Imagino que tenha sido a opção feita pela Diretora a partir da própria proposta do LOED em se garantir a constituição da CPA o mais rapidamente possível. Mas esses convidados precisam saber conceitualmente do que consiste a AI. Mas, considerando esse fato também foi

percebido nos professores, me dá a impressão que o mesmo ocorreu com eles, ou seja, alguns foram convidados e outros não.

Essa situação de não saber do que se trata a CPA e a AI, é estranha porque a Diretora falou que conversou com os professores antes da adesão, mas não só pais e funcionários não sabem do que se trata, mas professores também. (Pesquisador - DC – 2005-11-22).

A percepção registrada no diário de campo foi confirmada durante as entrevistas realizadas no ano seguinte, alguns membros que participaram da primeira e da segunda CPA:

Realmente? Eu acredito que tenha sido uma coisa muito, não foi feito muito afinho, isso... Foi convidado, foi falado. Mas, por exemplo, quem nós temos de externo aqui da escola? Ninguém. (S01 – Tab E10)

Não, foi como eu te falei: a Direção chegou para mim e disse: “Você vai participar da CPA.” (S03 – Tab E10)

Eu acho que só o convite, só esse mesmo. (S09 – Tab E10)

Alguns pais foram convidados pela Diretora da escola, a estarem presentes em uma dessas reuniões. [...] Não [foi feito um convite a todos]. Apenas alguns pais que já são pais que participam de algumas coisas de dentro da escola, como APM, como Conselho. Então já são aqueles pais que costumeiramente já participam desses movimentos de dentro da escola. Então, eles foram convidados a estarem presentes para discutirmos problemas escolares. (Sujeito S11 – Tab E10)

Eu fiquei sabendo que ia participar assim: A outra funcionária entrou na sala e falou: “Oi! Nós vamos participar da CPA”. Eu não sabia de nada. (Funcionário - DC – 2006-10-19).

Sim... Mas acho que não foi não [a comunidade convidada]. Ela [a Direção] escolhia quem ela queria, quem era da confiança dela. (Professor - DC – 2006-10-19).

Esses depoimentos indicam que a adesão das pessoas ao processo ocorreu de forma heterônoma e, conseqüentemente, que o processo de adesão da escola ao projeto de Avaliação Institucional não foi uma decisão coletiva como fizera supor a equipe gestora presente à primeira reunião¹⁹ na universidade, quando foram recebidas as escolas que, a partir de então participariam do projeto.

¹⁹ A reunião foi realizada em 20 de outubro de 2005, no Salão Nobre da Faculdade de Educação, que, após formalizar a admissão dessas escolas no projeto, apresentou os apoiadores, definiu o cronograma de implementação e deu esclarecimentos sobre a Comissão Própria de Avaliação. Dentro dessa dinâmica, cada escola foi apresentada oralmente por um de seus representantes. A ênfase positiva dada, nessa apresentação, à forma democrática como a escola trabalhava para superar as dificuldades, geradas devido ao baixo nível sócio-econômico da comunidade que ela atende, trouxe grandes expectativas ao apoiador em relação ao desenvolvimento do projeto.

Curiosamente, assim como a heteronomia foi uma característica marcante para a composição da primeira CPA, as informações dadas pela coordenadora pedagógica na entrevista realizada em julho de 2006, mostram que a adesão da Diretora ao processo também fora heterônoma:

PESQUISADOR: *De onde surgiram essas expectativas [para a participação da Avaliação Institucional e da CPA]?*

COORDENADORA PEDAGÓGICA: *Bom, para começar quando veio o questionário [proposta de adesão que solicitava também um memorial] se a gente queria participar ou não, quem respondeu fomos eu e uma professora.*

PESQUISADOR: *Quem é essa professora?*

COORDENADORA PEDAGÓGICA: *Era a nossa professora de Educação Física, o ano passado aqui e ela continua, não na escola, mas na Escola da Família. E nós que respondemos. Daí como tinha o GERES também, como a gente achou que ia casar tudo junto, daí...*

PESQUISADOR: *A Direção não participou disso então?*

COORDENADORA PEDAGÓGICA: *Da resposta, não. Nós que fizemos isso porque tinha um prazo e ela não estava presente, nós fizemos assim e foi assim e começou. Daí em cima disso as nossas expectativas: o que será isso? Como será que funciona? (Tab E01)*

De qualquer forma, na busca dos determinantes para a participação num processo dessa natureza, percebe-se que coexistem, diante da oportunidade oferecida, alguns aspectos de intencionalidade e o acaso. Nesse caso, a intencionalidade para o envolvimento da escola se restringe àquela no âmbito da gestão, que é quem define.

Concluindo, os dados apresentados vêm, mais uma vez, explicitar a complexidade na qual a escola é inserida e, não só as inúmeras inter-relações existentes em seu interior, mas também as influências com suas relações externas. Assim, é possível arriscar que, nesse processo, para a adesão da escola no processo de Avaliação Institucional proposto pelo LOED, foram principalmente determinantes:

- a oportunidade oferecida externamente à escola, pois não há indícios que, até então, iniciativas como essa tivessem sido tomadas;
- a iniciativa formal e individual de algumas pessoas da escola, no âmbito da gestão, com alguma intenção em avaliar o processo por ela desenvolvido;
- a iniciativa da direção, responsável última da escola que, independentemente de seu estilo de gestão (autoritária ou democrática), propicia e sustenta, ou não, a adesão ao processo.

3.2 - A continuidade dos trabalhos entre conflitos e negociações

Apesar de muito breve, a experiência obtida com a composição da primeira CPA e com o desenvolvimento de seus trabalhos permitiu construir a aprendizagem de que a fase da sensibilização é importante para se conseguir uma adesão mais consciente para que o processo seja mais sustentável.

Essa forma usada para a composição da primeira CPA, quando a Diretora da escola nomeou os membros, foi uma das muitas alternativas indicadas pelo LOED, em sua primeira relação formal com as escolas selecionadas, mas com a idéia de que a própria CPA desse os encaminhamentos para a devida sensibilização, pois

A sensibilização é fundamental ao processo de AI e constitui-se ação política de primeira ordem não podendo ser postergada. Mas é preciso estar atento pois a sensibilização não se encerra apenas em uma reunião no início do processo. Manter a comunidade informada e estimulada durante todo o processo é compromisso da CPA, apoiada pela direção da escola. (SORDI *et al.*, 2005, p. 9).

Dessa aprendizagem, Direção e pesquisador-apoiador combinaram alguns objetivos ligados ao planejamento e organização das reuniões, visando facilitar a construção da legitimidade política do processo, tão importante nessa fase inicial do projeto. Foram eles:

- a) Ter maior preocupação com a etapa de sensibilização;
- b) Buscar maior ajuste conceitual sobre Avaliação Institucional e CPA;
- c) Constituir um plano de avaliação, efetivando um planejamento do trabalho e das reuniões;
- d) Focar o processo da Avaliação Institucional e não só os resultados avaliativos;
- e) Estabelecer maior aproximação entre o pesquisador-apoiador e as gestoras da escola.

Estando em um novo ano letivo, quando a equipe docente foi significativamente renovada, agora composta por professores com cargos na escola, e superados alguns conflitos originados entre o pesquisador-apoiador e a Direção da escola, descritos a seguir, havia um clima favorável para o reinício dos trabalhos da Avaliação Institucional, para o cumprimento de seus objetivos.

Para tal, foi organizado pelas gestoras e pelo pesquisador-apoiador um conjunto de atividades visando à instrumentalização teórica de pais, funcionários e professores durante a semana de planejamento da escola.

A programação dessa semana que, na prática, foi realizada em três dias, de 01 a 03 de março, conforme apresenta o Quadro 04, quando já havia decorrido um mês de aula, encontram-se no Anexo 09.

Quadro 04
Síntese do programação para as reuniões de planejamento

Dia	Atividades
Quarta-feira, dia 01 de Março	Leitura dos textos sobre GERES-AI: <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação Institucional potencializando a produção de qualidade nas escolas de Ensino Fundamental; • Comissão Própria de Avaliação: estratégia para a produção de sentidos na realidade das escolas.
Quinta-feira, dia 02 de Março	Debates e reflexões com referência aos dois textos, lidos no dia anterior.
Sexta-feira, dia 03 de Março	Leitura do Texto Avaliação Institucional em escolas e Educação Básica: Uma oportunidade para as superações necessárias em busca da qualidade, produzido pelo pesquisador-apoiador. Debates e reflexões com referência ao texto. Oficina em grupos para debate e levantamento das percepções.

Porém, os procedimentos planejados não foram executados pela escola pois, nos dois primeiros dias, não contava com a presença do pesquisador-apoiador. Nesses dois dias, as gestoras discutiram com os professores algumas propostas de planejamento feitas pela Diretoria de Ensino e foram apresentados os dados do SARESP.

No terceiro dia, como os horários não foram respeitados, as dinâmicas planejadas para o dia tiveram que ser replanejadas. Era evidente o clima de desinteresse dos professores. Alguns chegaram a verbalizar que desejavam fazer o planejamento do curso e de suas aulas.

Nesse dia, a dinâmica estava planejada para 70 pessoas, entre professores, gestores, alunos, familiares e funcionários que, segundo a Diretora, estariam presentes. No entanto, estiveram presentes 31 professores e a Coordenadora Pedagógica. Esse número de presentes, apesar de ser significativo, não tinha representantes de outros segmentos da comunidade escolar. Assim,

Foi muito ruim a sensação de abandono gerado pela desorganização da escola. Poderiam ter me avisado sobre a não-leitura dos textos, mudança de horários e número de pessoas. Foi uma inexperience de minha parte partir do pressuposto de que os presentes já haviam sido aquecidos pelos estudos que deveriam ser feitos nos dias anteriores. Também achei muito estranho a não-presença da direção durante a reunião e a não-apresentação de qualquer justificativa tanto para mim quanto para os professores.

Uma hipótese que levanto é a de que a gestão quer “queimar” o projeto, fazendo com que a Unicamp desista do trabalho. De qualquer forma, acredito que se deva insistir porque, basta observar a realidade em que a escola se encontra, para concluir que ela precisa muito deste trabalho. Não só pelos seus aspectos físicos a, mas também pelas confusões conceituais que os professores têm, também facilmente observável pelas contradições que apresentaram em suas falas.

A hostilidade dos professores durante a palestra inicial pode ter se originado por imaginarem que a Avaliação proposta é a de desempenho profissional e que de alguma forma sofrerão alguma sanção e aumento de trabalho. Mas, com a dinâmica das outras atividades, o trabalho se desenrolou de forma agradável, reflexiva e propositiva, mostrando que o grupo de professores tem um bom potencial para o processo de Avaliação Institucional. (Pesquisador - DC – 2006-03-03)

Na dinâmica, após a explanação sobre Avaliação Institucional e a importância da CPA, complementada pela leitura de um texto e um debate sobre o assunto, cada um dos 7 grupos respondia às seguintes questões:

- Qual é a grande meta, que seu grupo elegeria, para ser atingida?
- Qual seria o caminho para que essa meta seja atingida?
- Quais obstáculos que imaginam para se chegar à meta?
- Quais são as soluções que o grupo propõe para que os obstáculos sejam superados?

Os professores presentes estabeleceram como “grande meta a ser atingida” por um processo de Avaliação Institucional:

Transformar a imagem da escola como sendo um “depósito de crianças” como num local que transforma cidadãos.

A grande meta é conhecer a comunidade, e trazê-la à escola, visando a sua participação na Avaliação Institucional.

A formação de uma equipe empenhada em atender o índice máximo dos problemas existentes em todo o âmbito escolar e social.

Compromisso e constância com a CPA.

A conscientização da importância do Projeto Político Pedagógico da Escola.

A meta será trabalhar o ideal x real.

Coletividade do grupo (escola / comunidade) (Professores - DC – 2006-03-03)

Estabelecidas essas metas, os presentes sugeriram que “o caminho a ser trilhado para o cumprimento dessas metas”, deveriam passar pelo “envolvimento de todos (Direção, corpo

docente, discente, funcionários, poderes locais)”, e para isso sejam feitas atividades que buscassem esse envolvimento, tais como “*palestras, reuniões, questionários, eventos, oficinas*”.
E complementaram:

Primeiramente, a conscientização de todos os envolvidos neste processo e após a priorização das necessidades. “Primeiro os que mais precisam”.
Elaboração de um cronograma e uma boa sistematização do trabalho.
Partindo do real (senso comum), buscando conhecer os valores o dia a dia do aluno, seu meio a comunidade, sua realidade. Conhecer seu espaço cultural, educacional (todas as pessoas que o rodeiam). E, assim, trabalhar o ideal (científico), trabalhando através de diferentes didáticas pontos de vista positivos e negativos da realidade do mesmo. Passando o sentido verdadeiro de se aprender o científico
Objetividade, concretização e participação. (Professores - DC – 2006-03-03)

Definidas as metas, os professores apontaram os seguintes obstáculos para que elas fossem cumpridas:

Inadequação do espaço e tempo, que permita a adesão para o exercício da democracia;
Localização;
Falta de interesse;
Diferentes pontos de vistas e objetivos.
Resistência por parte de algumas pessoas em envolver em situações novas.
Estrutura – recursos humanos e financeiros;
Tempo; disponibilidade; Sobrecarga de trabalho; divergência de opiniões;
O respeito às diferenças culturais, sociais e econômicas. Não sendo vistas como confrontos, mas como trocas, enriquecimento;
Resistência da comunidade e de alguns professores e muita burocracia, onde o processo educacional fica preso a barreiras impostas, impedindo o trabalho dos profissionais envolvidos. (Professores - DC – 2006-03-03)

Para a superação desses obstáculos, foram propostas estratégias, inerentes e essenciais aos processos de participação, posturas necessárias à comissão gestora do processo de avaliação (CPA), valores que orientam as posturas individuais e coletivas da escola e inevitavelmente a estrutura escolar. São elas:

A comissão precisa de consistência, coesão e flexibilidade.
Flexibilidade nos horários (reuniões extras); Liberdade de expressão dos participantes; momentos de reflexão e debates, a partir daí para a tomada de decisões e encaminhamentos.
Mostrar as necessidades de envolvimento assim como dos benefícios que advirão com essas ações.
Persistência; prioridade respeito mútuo;
Responsabilidade, envolvimento, trabalho em grupo. Disponibilidade à abertura de novo e a avaliação como processo.

*Envolvimento da comunidade extra-escolar x comunidade escolar através de participações colegiadas (Festas, Palestras, reuniões, etc...)
Horário de estudo para conhecer e abraçar o PPP da Unidade Escolar pois estamos com sede para realizarmos inovações que por sua vez devem ser embasadas nesse projeto. (Professores - DC – 2006-03-03)*

É importante lembrar que esses parâmetros foram levantados com uma equipe composta, predominantemente, por professores com aproximadamente um mês de vivência na escola, apesar de existir, em cada grupo, pelo menos um professor com experiência de muitos anos naquela escola.

Fundamentados nesses parâmetros, foi proposto o processo pelo pesquisador-apoiador e pela coordenadora pedagógica (lembrando que a Direção não esteve presente nesse momento) a composição da segunda CPA.

Mas, com a adequação das atividades forçada pelas condições estabelecidas e pelo clima instalado pela desorganização e desinformação, a dinâmica propiciou uma reflexão e o registro de alguns aspectos importantes para a pesquisa relacionados à implantação de um processo de Avaliação Institucional naquela realidade.

Com isso, apesar da precariedade, diferentemente da primeira experiência, os membros dessa CPA, restrita a professores e funcionários, sabiam do que se tratava o projeto de Avaliação Institucional para fazerem a sua opção de adesão, permitindo, assim, a investigação para identificar os determinantes que levam a essa adesão individual ao processo.

3.3 - Os determinantes para a adesão das pessoas à CPA

Os dados apresentados anteriormente indicam que, devido à heteronomia que caracterizou o processo de adesão para a composição da primeira CPA, não foi possível a identificação dos elementos que contribuam para o estudo sobre os determinantes para a adesão das pessoas à CPA. Como essa característica que não se repetiu na composição da segunda CPA, foi possível encontrar elementos que identificam os determinantes para a adesão das pessoas à CPA.

As respostas à pergunta do questionário “Quais motivos o levaram a participar da CPA?”²⁰ são essas registradas no Quadro 05:

Quadro 05
Motivação para participar da CPA - 1ª Tabulação

Sujeito	Quais motivos o levaram a participar da CPA?	Síntese feita pelo pesquisador
S01	<i>Os motivos que me levaram a participar da CPA foram: <u>participar, tomar consciência da realidade da nossa escola, saber como somos vistos pela comunidade escolar e comunidade em geral.</u></i>	Participar Tomar consciência da realidade Saber como somos avaliados pela comunidade
S02	<i>De acordo com o estudo e conhecimento <u>ajudar a sociedade em que vivemos.</u></i>	Ajudar a sociedade em que vivemos
S03	<i>O interesse pela formação de um grupo onde se teria a <u>liberdade de discutir as dificuldades e os problemas que enfrentamos no nosso dia.</u></i>	Ter a liberdade de discutir os problemas cotidianos
S04	<i>Maior integração dos problemas da comunidade escolar. <u>Participação na busca de soluções, melhorias e novas propostas.</u></i>	Maior integração com os problemas da comunidade Participar na busca de soluções, melhorias novas propostas
S05	<i>Foi o fato de eu, como educadora, <u>estar envolvida em projetos que visam a qualidade de ensino aprendizagem.</u></i>	Estar envolvida em projetos que visam à qualidade de ensino
S06	<i>Interesse em <u>participar e me envolver com os avanços nas resoluções dos problemas da escola, conhecê-los melhor.</u></i>	Participar Envolver-se com os avanços nas resoluções dos problemas da escola Conhecer os problemas da escola
S07	<i><u>Fazer parte de um grupo que visa a qualidade de ensino.</u></i>	Participar de um grupo que visa à qualidade de ensino
S08	<i>O que me levou a participar foram as <u>curiosidades sobre os assuntos discutidos na CPA.</u></i>	Curiosidade sobre o que é discutido em uma CPA
S09	<i>Vontade de <u>aprender mais e também poder ajudar a escola pois essa escola apresenta várias dificuldades.</u></i>	Aprender Ajudar a escola a superar suas dificuldades
S10	<i><u>Acreditar numa melhora dentro da Unidade Escolar.</u></i>	Acreditar numa melhora dentro da Unidade Escolar
S11	<i>O motivo a participar da CPA foi a <u>vontade de conhecer o trabalho realizado por pesquisadores interessados na melhoria da instituição escolar.</u></i>	Conhecer o trabalho de pesquisa ligada à melhoria da qualidade escolar
S12	<i>Os motivos que me levaram a participar foram: <u>Curiosidade sobre o que é a CPA e quais os assuntos abordados.</u></i>	Curiosidade sobre o que é discutido em uma CPA
S13	<i>A oportunidade de <u>elencarmos os fatores que direcionam a Educação Pública.</u></i>	Elencar os fatores que direcionam a Educação Pública

Essas respostas foram sintetizadas, gerando o quadro 06:

²⁰ Para descrever os dados ligados a esse elemento, é apresenta-se um conjunto de quadros com o objetivo de explicitar o caminho percorrido para o tratamento dos dados. Nos demais elementos serão apresentadas as sínteses elaboradas, sendo, portanto, suprimidos os demais quadros elaborados no processo.

Quadro 06

Motivação para participar da CPA - 2ª Tabulação

Síntese feita pelo pesquisador	Agrupamento proposto pelo pesquisador
Acreditar numa melhora dentro da Unidade Escolar	Desejo de participação na melhoria da escola
ajudar a escola a superar suas dificuldades	Desejo de participação na melhoria da escola
Ajudar a sociedade em que vivemos	Desejo de participação na melhoria para além da escola
Aprender	Desejo de aprender (Esfera individual)
Conhecer o trabalho de pesquisa ligada à melhoria da qualidade escolar	Desejo de aprender (Esfera individual)
Conhecer os problemas da escola	Conhecer sobre a escola e sua comunidade
Curiosidade sobre o que é discutido em uma CPA	Desejo de aprender (Esfera individual)
Curiosidade sobre o que é discutido em uma CPA	Desejo de aprender (Esfera individual)
Elencar os fatores que direcionam a Educação Pública	Desejo de participação na melhoria para além da escola
Envolver com os avanços nas resoluções dos problemas da escola	Desejo de participação na melhoria da escola
Estar envolvida em projetos que visam a qualidade de ensino	Desejo de participação na melhoria para além da escola
Formar um grupo	Desejo de participação na melhoria da escola
Maior integração com os problemas da comunidade	Conhecer sobre a escola e sua comunidade
Participar	Desejo de participação na melhoria da escola
Participar de um grupo que visa a qualidade de ensino	Desejo de participação na melhoria da escola
Participar na busca de soluções, melhorias novas propostas	Desejo de participação na melhoria da escola
Saber como somos avaliados pela comunidade	Saber como somos avaliados pela comunidade
Ter a liberdade de discutir os problemas cotidianos	Desejo de participação na melhoria da escola
Tomar consciência da realidade	Conhecer sobre a escola e sua comunidade

A partir dessa síntese, foi possível fazer um reagrupamento resultando no Quadro 07:

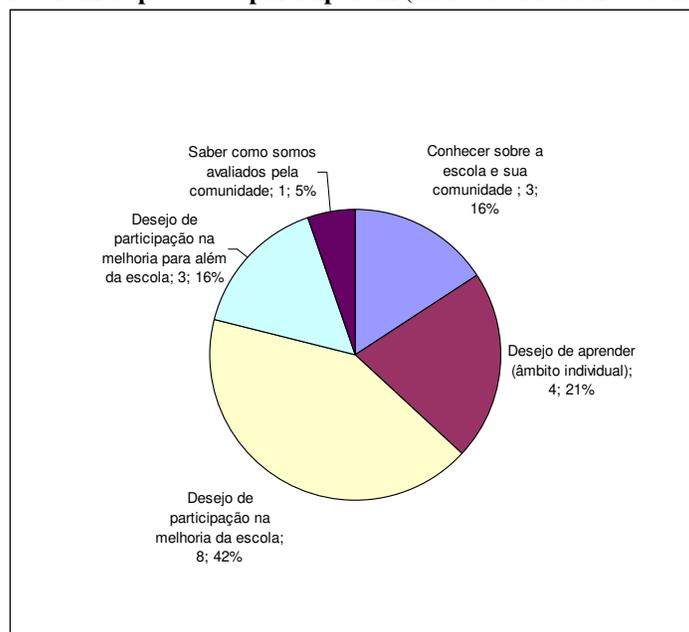
Quadro 07

Motivação para participar da CPA - 3ª Tabulação

Quais motivos o levaram a participar da CPA?	Recortes Exemplificadores	Freq.
Conhecer sobre a escola e sua comunidade	<i>tomar consciência da realidade da nossa escola (S01)</i>	3
Desejo de aprender (Esfera individual)	<i>a vontade de conhecer o trabalho realizado por pesquisadores interessados na melhoria da instituição escolar. (S11)</i>	4
Desejo de participação na melhoria da escola	<i>Interesse em participar e me envolver com os avanços nas resoluções dos problemas da escola (S06)</i>	8
Desejo de participação na melhoria para além da escola	<i>A oportunidade de elencarmos os fatores que direcionam a Educação Pública.(S13)</i>	3
Saber como somos avaliados pela comunidade	<i>saber como somos vistos pela comunidade escolar e comunidade em geral.(S01)</i>	1
	Total	19

O Gráfico 03 é a representação gráfica dos dados desse quadro.

Gráfico 03
Motivos que levaram as pessoas a participarem (dados obtidos através da questionário)



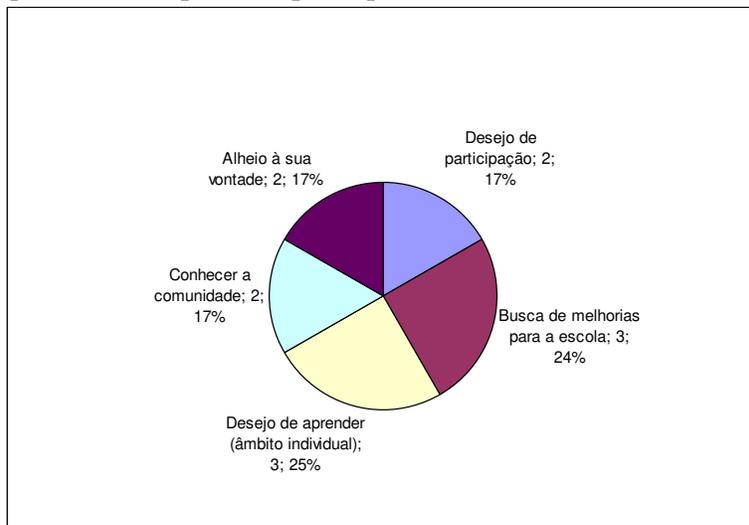
Tais informações foram também confirmadas na entrevista, quando se obtiveram as seguintes informações, a partir das perguntas relacionadas aos motivos que propiciaram a participação, que têm como síntese o apresentado no Quadro 08:

Quadro 08
Motivação para participar da CPA a partir da Entrevista

Agrupamento feito pelo pesquisador	Recortes Exemplificadores	Freq.
Desejo de participação	<i>Estar avaliando porque certos aspectos dão certo e outros não, e procurar junto uma decisão conjunta(S13)</i>	2
Busca de melhorias para a escola	<i>vendo quais problemas que existem, levantando esses problemas. (S04)</i>	3
Desejo de aprender (âmbito individual)	<i>'o que tanto vocês conversam lá?'; aí ela falou: sobre problemas que a gente levanta da escola e a gente discute lá e dá encaminhamento para eles. Daí eu fiquei curiosa: 'mas que tipo de problemas'; aí eu fiquei curiosa e quis participar para ver. (S08)</i>	3
Conhecer a comunidade	<i>Comecei a dar aula esse ano, para mim a turma é muito nova; o máximo que eu pudesse ter de informação sobre a comunidade (S04)</i>	2
Alheio à sua vontade	<i>Quando a Direção falou "você vai fazer parte da CPA, você quer?" Mas eu não sei o que é; ela falou: "vai ter as reuniões, as explicações, você vai começar a se inteirar, entender... Na verdade foi isso.</i>	2
	Total	12

Enfim, a partir das respostas encontradas no questionário, os dados foram também confrontados com aqueles encontrados na entrevista (Quadro 08) e representados graficamente a seguir:

Gráfico 04
Motivos que levaram as pessoas a participarem (dados obtidos através da entrevista)



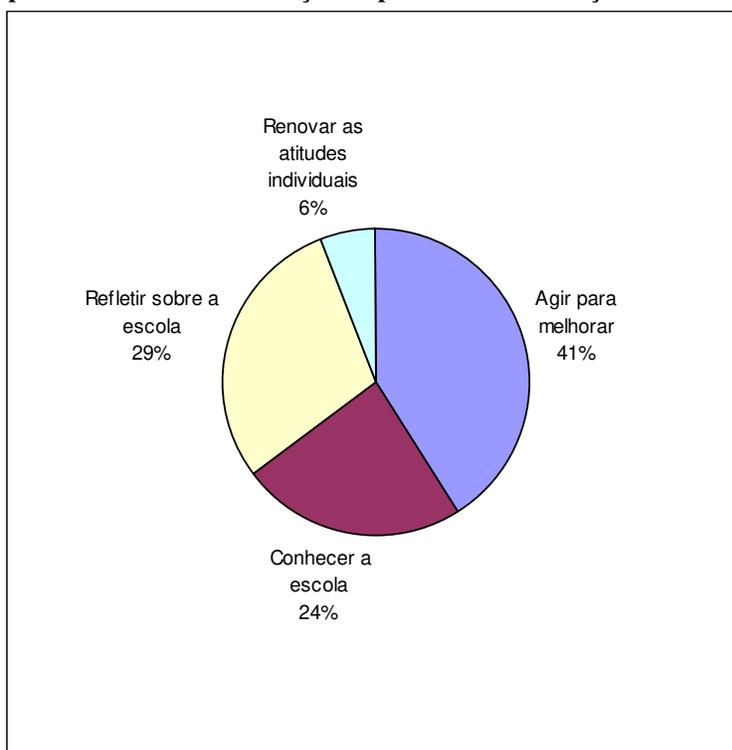
No questionário se investigou sobre as expectativas iniciais dos membros, permitindo, não só a sua identificação e avaliação, como a observação de indícios sobre os determinantes que levaram à participação. Após o mesmo trabalho no tratamento das informações, chegou-se ao Quadro 09, que é a seguinte síntese dos desejos dos participantes para a adesão ao processo:

Quadro 09
Expectativas iniciais em relação ao processo de Avaliação Institucional

Síntese feita pelo pesquisador	Recortes Exemplificadores	Freq
Agir para melhorar	<i>Conhecer os assuntos discutidos e a resolução de alguns problemas levantados (S08)</i>	7
Conhecer a escola	<i>O conhecimento geral dos assuntos abordados (S02)</i>	4
Refletir sobre a escola	<i>Discutir problemas e metas a atingir eram fatores que me chamavam a atenção (S06)</i>	5
Renovar as atitudes individuais	<i>para que eu renovasse as minhas atitudes quanto a qualidade de ensino. (S07)</i>	1
	Total	17

A representação gráfica desse quadro é a seguinte:

Gráfico 05
Expectativas iniciais em relação ao processo de Avaliação Institucional



Os dados apresentados até aqui mostram que os fornecidos pelos membros da CPA, através do questionário e da entrevista, tinham seus motivadores individuais de participação convergentes à melhoria da qualidade educacional através da Avaliação Institucional.

No entanto, essas informações, declaradas a um pesquisador, provavelmente são “maquiadas”, deixando-as de certa forma mais corretas, pautando-se em um juízo de valor que não inferem que o pesquisador-apoiador terá, mas que também o fazem, dada à sua própria bagagem de conhecimentos. Isso pôde ser constatado ao longo das observações diretas feitas na escola, mas também com base em outros elementos encontrados durante as entrevistas, quando os membros apontam alguns obstáculos enfrentados para que a segunda CPA constituída viesse a ter mais sucesso.

Teve um pouco [de participação na CPA] pensando em atestado [esse sujeito usa o termo atestado como justificativa para uma posterior compensação de falta do professor], entende? Pensando em certificado. Eu penso. Eu não quero fazer julgamento. Mas teve

uns pensando em atestados... Mas... não sei também . Eu creio que teve também uma parte fazendo trocas também. Entende? (S05-Tab E07)

Ia ser trabalhada a hora relógio ou então você ia ter que ficar na escola, não é o meu caso, mas eu ouvi casos de pessoas, assim: se eu tiver que ficar, eu fico na CPA; aí depois esse horário caiu, entendeu? Quem não tiver na CPA vai ter que ficar cumprindo o horário [...] Então porque eu vou ficar na CPA? Eu vou ganhar um dia a mais? (S08 – Tab E07)

... se todos tivessem a mesma motivação, que infelizmente não têm. Porque na verdade, a maioria dos professores aí quando eles pensam em CPA, ‘Vai ter reunião de CPA?’, ‘então eu tenho que contar o dia para depois faltar.’ [...] 90% dos professores que participam da CPA é devido à troca de dia. [...] Foi feita uma troca em dias. [...] E aí depois essas horas de CPA era um acordo interno. [...] Eu também usufruí [desse benefício]. É um aspecto colocado pelos próprios professores. Só que se não tivesse isso e a Direção sabe disso. Porque a Direção, ela enquanto diretora, ela tem um olhar bem aguçado e eu gosto de alguns aspectos do olhar dela. Ela sabe que os professores não viriam. Porque na verdade quem a pressionou foram os próprios professores, que a pressionaram. “Ah! Se nós ficarmos... é vindo para cá às terças-feiras para depois descontar de HTPC eu não quero mais. Eu não venho mais. (S11-Tab E14)

Nessa discussão apareceu fortemente na argumentação da direção, de que os trabalhos da CPA só acontecem com a presença dos professores se forem devidamente remunerados, pois voluntariamente as pessoas não se comprometem e podem faltar quando desejarem e acabam “fazendo bem até o capítulo 5 e depois disso, largam tudo para trás”. Mencionou que depois vira “aquela loucura de trocas”. (Pesquisador – DC 2006-08-30)

Dessa forma, entram em cena outros aspectos mais complexos que interferem na participação das pessoas no processo de Avaliação Institucional, e que serão apresentados mais adiante.

No entanto, é importante salientar que a participação que não tem em sua gênese a real intenção de fazer da avaliação um potente recurso da gestão democrática, e não a reconhecendo, ao mesmo tempo, como um processo de aprendizagem individual e coletiva, uma vez que os membros não detêm conhecimentos técnicos e experiências anteriores, estará provavelmente fadada ao insucesso. Daí, a importância da participação em um processo dessa natureza.

Pautadas nesse princípio, as intervenções do pesquisador-apoiador, a partir de então, e que decorreram ao longo de todo o segundo semestre de 2006, tiveram como objetivo maior o explicitar dessas dissimulações apresentadas e reconhecidas, tentando estimular aquelas pessoas que se mostraram disponíveis e com um compromisso a esse princípio a se articular na tentativa de reiniciar os trabalhos da CPA, propiciando uma potencial ajuda à gestão escolar, que nesse momento se dizia desejosa em ver tais trabalhos retomados.

Do exposto, a participação deverá ser assumida nesse projeto como sendo uma categoria de análise.

3.4 - Os determinantes para a sustentação do processo de Avaliação Institucional

Para a identificação dos elementos que, de alguma forma, interferiram no processo de implantação da avaliação institucional na escola estudada, devem ser considerados diversos aspectos, tais como a realidade na qual está inserida, suas características e a pessoas que a compõem, já descritos no capítulo anterior, mas, sobretudo, como o processo foi articulado.

A articulação do processo foi centrada não só durante as reuniões da CPA, mas em momentos anteriores e posteriores à sua realização, que caracterizam o ambiente escolar onde o processo se desenvolveu.

A seguir, será descrita a dinâmica das reuniões da primeira CPA, cujos dados foram obtidos através da observação e a dinâmica das reuniões da segunda CPA, com dados extraídos das observações registradas no diário de campo, dos questionários e das entrevistas, pois não foi possível²¹ a participação do pesquisador-apoiador dessas reuniões.

Após essas descrições será apresentada a relação estabelecida entre a escola e o pesquisador-apoiador durante o processo.

Essas informações ajudarão no entendimento dos dados que permitirão identificar os determinantes que sustentam o processo participativo no modelo da Avaliação Institucional proposto.

3.4.1 - Dinâmica das reuniões da primeira CPA

A descrição das primeiras etapas da implantação da Avaliação Institucional na escola, feita anteriormente, mostra que, apesar de garantir a adesão da escola ao GERES-AI

²¹ O Contexto que implicou a impossibilidade da participação do pesquisador-apoiador encontra-se descrita a partir da página 140, do capítulo anterior.

(inicialmente feita pela Coordenadora Pedagógica e posteriormente sustentado pela Direção) e a constituição da CPA (pela Direção), o processo pode ser caracterizado como predominantemente normativo e centralizador e que, ao mesmo tempo, deixou a desejar quanto à sensibilização da comunidade, não proporcionando a legitimidade política ao processo de avaliação institucional, dentre outros princípios mencionados no primeiro capítulo.

A ausência de ações de sensibilização no processo de adesão manteve-se também no início dos trabalhos da CPA, que pode ser percebida na síntese das três primeiras reuniões da CPA realizadas em 2005:

A Coordenadora Pedagógica começou a primeira reunião da CPA fazendo uma breve explanação sobre a importância da Avaliação Institucional, [...]. A Diretora chegou logo depois e se sentou.

Não havia uma pauta estabelecida e me perguntou o que deveríamos fazer no encontro. Diante da solicitação falei sobre a importância da identificação dos fatores que contribuem ou não para a boa aprendizagem da escola e que eles precisariam ser medidos de alguma forma que apontassem para o que estivesse bom ou ruim.

Percebendo neste momento que algumas pessoas, sejam pais, alunos e até professores não sabiam sequer o que estavam fazendo ali, perguntei para eles o que eles achavam em exercitar o que seria perguntado para a comunidade.

A Coordenadora foi à lousa e foi registrando o que surgia [...]

Terminada esta etapa a direção lembrou que a próxima reunião seria no dia 29/11, às 11h30m para já fazermos os questionários que deveriam ser aplicados aos pais na primeira semana de dezembro.

Neste momento fiz uma intervenção, falando da necessidade de um estudo da forma que os indicadores interferem e iriam interferir na dinâmica escolar e, propus que deveríamos definir um instrumento para que a comunidade nos apontasse os indicadores de qualidade, pois no meu entender ainda não seria hora de já medir os indicadores na ótica dos pais.

A Direção pediu então para que eu fizesse um texto, curto e com linguagem simples, para apresentação deste questionário aos pais e que eu elaborasse o questionário.

Diante da solicitação, disse que poderia fazer um texto explicativo, e um modelo de formulário para o questionário, com diversos tipos de perguntas, mas que a elaboração do questionário não competia a mim, mas sim à comissão.

Encerrou-se a reunião combinando que cada membro da comissão traria por escrito o que entendia por cada um dos indicadores apontados. E que um dos professores presentes faria um levantamento com seus alunos sobre o que eles viam como indicadores.

Combinou-se a seguinte pauta para a próxima reunião [...] (Pesquisador - DC – 2005-11-22).

Estiveram presentes, nesta segunda reunião, a Diretora, a Coordenadora Pedagógica, 12 professores, apenas uma mãe (que não havia participado da outra reunião), as mesmas duas alunas e uma funcionária. [...].

A Direção iniciou a reunião lendo o texto explicativo escrito por mim e também um resumo dos indicadores que trouxe para dar início às discussões.

Como não foi feito qualquer comentário pelas pessoas presentes, a diretora observou os indicadores apresentados contemplavam os descritos na reunião anterior.

Partiu-se então para a confecção do questionário, o que trouxe muitas discussões [...].

Diante do dilema a Diretora propôs a elaboração de questionários diferentes para pais, alunos, ex-alunos, funcionários, professores, líderes da comunidade e vizinho, justificando que cada um “vê a escola de um jeito diferente”.

Neste momento a mãe presente observou que “para poder avaliar o pai precisa estar participando senão ele não avalia direito” e ao citar um exemplo da filha com um professor no ano anterior criou-se um embate, fazendo a reunião virar uma discussão eminentemente pedagógica, pois os professores começaram a ter um discurso no sentido de convencê-la em algumas coisas e explicando outras. Quanto mais eles falavam mais ela enfatizava que “não é a escola que é ruim, mas sim o aluno e seu comportamento”.

Neste momento, uma boa parte do tempo foi usado por uma professora para dar um exemplo de um aluno, mas que nada tinha a ver com o contexto.

Depois de algum tempo, quando finalmente a diretora fez um corte, voltando para os diferentes questionários que precisariam ser feitos ali, [...].

A Diretora lançou: “Quantas perguntas? O que perguntar?”

Novo embate se estabeleceu e se lançou: “Você gosta da escola? Por que sim ou por que não?”

A Diretora voltou: Vamos perguntar o quê? Quais são as partes principais?”

Um professor sinalizou após uma nova intervenção da mãe sobre participação, que era importante começar pelo nível de participação dos pais, justificando “porque senão eles não sabem como é”. [...]

Partiram então para as questões ligadas ao prédio: [...]

Houve então uma colocação de que quando o prédio for pintado, a limpeza aparecerá e o apontamento da conservação em sala dependia da colocação de cartazes, que são importantes para a aula, mas estragam a parede, começando assim uma discussão de como poderia se solucionar a parede. A discussão passou por afirmações de que “se dá mais ânimo quando a está conservado”; “depende da família, pois há aquelas que colam cartazes nas paredes”. O assunto terminou quando se propuseram melhoras no espaço, como colocação de ripas, etc.

Depois partiram para as questões de relacionamento, começando pelo diretor e passando por todos da escola.

Neste momento, um professor lançou: “como o pai será integrado ao questionário?”, quando se propôs fazer uma dinâmica nos dias da avaliação, [...].

Voltaram então, para fazer a pergunta sobre atendimento: “Como você é atendido? Bem ou Mal? Explique.”

Nesse momento, a mãe voltou a dar um exemplo, mostrando que para julgar é necessário conhecer. A diretora então colocou que: “Por isso precisamos da CPA, porque às vezes achamos que estamos brilhando como uma estrela, mas...”

A mãe apontou a questão de estar chovendo em algum lugar da escola. A diretora responde que os vizinhos sobem no telhado, “e não são os as crianças, os adultos também”.

Parte-se então para a parte pedagógica com a pergunta: “você está satisfeita?”

Mais uma vez a mãe volta a intervir citando um exemplo de uma aluna estabelecendo a comparação entre o trabalho de diferentes professores. Neste momento começa uma intensa conversa paralela ente os grupos.

A coordenadora pedagógica, numa primeira participação, pergunta: “Vai ter uma pergunta assim? Você acha sua participação importante?”. Porém não houve qualquer retorno.

A diretora então lançou um problema: como fazer 1200 pessoas preencherem o formulário ao mesmo tempo, referindo-se aos pais, e já respondendo afirmando: “vamos pedir para que todos venham à reunião com um lápis ou caneta!”

De repente alguém comentou: “Deu o tempo!” e alguns professores afirmaram que podemos fechar o questionário no dia 6, já para rodar para os alunos e pais. Observaram que o questionário ficou grande, mas que menor seria inviável. Enfatizaram que era importante avaliar no final do ano, quando “o entusiasmo para responder é diferente”.

Encerrou-se a reunião combinando que a próxima será na terça, dia 6. (Pesquisador - DC – 2005-11-29).

A Direção começou esta terceira reunião falando sobre assuntos da Diretoria Regional relacionados a problemas de vagas e também sobre bilhetes de uma festa que eu não sabia do que se tratava. Em seguida comentou que, como já sabiam, haveria uma troca de quase 100% dos professores da escola e passou a palavra para mim apontando que havia um encaminhamento diferente do combinado da última reunião.

Mais uma vez observei que a Direção não tinha uma pauta para a reunião, e trazia apenas folhas em branco para anotações.

Comecei me desculpando pelo silêncio da última reunião, justificando que para mim era importante a observação do processo já que, como a condução fora diferente do que estava escrito tanto na carta, quanto na pauta da reunião anterior, isto me fazia inferir que o que estava registrado na carta não tinha significado para ao grupo e, então, li a pauta e o texto novamente, na tentativa de exemplificar que já estávamos fazendo a avaliação da escola, e não elaborando um instrumento, no caso um questionário, para identificar os indicadores de qualidade, que seriam as principais funções dessa CPA, naquele momento.

A Direção se posicionou negativamente, falando que desanimava com uma “postura dessa”, vendo que estavam voltando “à estaca zero” mas que era para eu não me preocupar, que ela era assim mesmo, desanimava, mas logo depois vinha com “pique total” de novo [...].

Em seguida, como um professor se posicionou falando que não via o processo como um retrocesso, porque “foi bom, agora ficou claro”, a Direção então concluiu que não seria adequado aplicar o questionário como combinado anteriormente e me perguntou sobre quais deveriam ser os próximos encaminhamentos...

Como o tempo já estava escasso, e quando chega às 12h30min uma boa parte dos presentes vão embora, encerrada ou não a reunião, comentei os encaminhamentos precisariam ser decididos pela CPA, mas que, a meu ver, precisamos prioritariamente, ajustar a expectativa enquanto às finalidades maiores da CPA, e que para isso teríamos que ajustar o entendimento sobre a própria Avaliação Institucional e da CPA, e depois definirmos um cronograma de trabalho e um método para as reuniões.

A Direção então disse que veria como ficariam as datas para o final do ano, para marcarmos uma nova reunião. (Pesquisador - DC – 2005-12-06).

Do exposto, além da diretividade na condução da reunião, que inibiu a participação, ficam confirmadas a falta de sensibilização e a não-preocupação com a formação dos membros da CPA e da comunidade em geral, aspectos importantes, em virtude da falta de clareza e experiência com o significado de uma Avaliação Institucional, que também se mostraram.

Além disso, outros três aspectos podem ser destacados, a partir do que foi observado nas reuniões desta primeira CPA:

- a inexistência de qualquer preparação e sistematização da reunião;
- o foco era a busca de resultados por um instrumento de avaliação;
- a interferência do pesquisador-apoiador.

O primeiro aspecto, ligado à organização da reunião, traz um conjunto de outros elementos, mas será focado em basicamente sobre dois deles: o estilo de gestão e a influência da rotina cotidiana da escola.

Na minha percepção a reunião foi muito mal conduzida, a começar com a Direção que entrou na reunião com duas folhas de papel em branco. Outro aspecto é que a condução, improvisada, nada tinha a ver com as informações que haviam sido descritas no texto entregue por mim, lido e validado por ela. Outro problema foi a não- concessão da palavra à secretária, que havia feito uma pesquisa na Internet sobre Avaliação Institucional e indicadores, e às alunas (que tinham algo escrito em seus papéis como solicitado na reunião anterior). A pauta proposta não foi seguida e não foi feita uma ata desta reunião. (Pesquisador - DC – 2005-11-29).

Apesar de ter marcado comigo, mais uma vez não consegui falar com a Direção antes da reunião. Seria muito importante, para me posicionar a respeito do meu silêncio na última reunião e propor um cronograma diferente para priorizar a busca de maior legitimidade aos trabalhos da CPA do que de resultados, atendendo às solicitações e propostas feitas na reunião dos apoiadores do GERES-AI feita na terça-feira anterior, à tarde.

Realmente a Direção estava muito ocupada devido a inúmeras solicitações que vinham da secretaria e professores.

Quando chegou a hora da reunião da CPA, eu disse que precisaria ter falado com ela para refletir sobre os encaminhamentos da última reunião, mas com bastante objetividade ela disse que poderíamos discutir esses assuntos na reunião e que, se realmente fosse importante, eu deveria “tê-la pego a laço”, e que sou muito inexperiente na dinâmica da escola. E fomos para a reunião, com quase meia hora de atraso [...] (Pesquisador - DC – 2005-12-06).

Hoje, ficou evidente que um trabalho com planejamento era difícil na escola, e que havia uma sobrecarga de trabalho sobre a direção, que com certeza, sustenta a cultura da escola.

Evidente, também, que estamos diante de uma crise, que acho muito agravada pela troca maciça dos professores, mas, com certeza, originada pelo conflito entre as particularidades do trabalho coletivo necessário pela CPA e pela estrutura e características da escola que forçam a Direção a ter um papel muito centralizador.

A imagem que tenho hoje é a de que ela tem em si os valores democráticos e tenta ao máximo, respeitá-los, mas ora fazendo consultas a algumas pessoas e ora decidindo por conhecê-las muito bem e acreditar saber o como elas pensam sobre um determinado assunto. Evidentemente, dentro do ritmo enlouquecedor para vencer as atividades diárias. (Pesquisador - DC – 2005-12-06).

Percebo que os trabalhos burocráticos (preenchimento de papelada) “engolem” a disponibilidade de direção para o trabalho de AI, e imagino que também para outras de suas atividades. Tenho também a impressão que ela age com muita espontaneidade, combinando as coisas que lhe vêm à cabeça no momento da reunião, mas que são voláteis nos momentos da ação, pois o mesmo acontece com as outras coisas. Reconheço que devem surgir muitos imprevistos na Escola, no entanto, a forma como ela organiza o seu trabalho, ou melhor, não organiza, tudo vira imprevisto. (Pesquisador - DC – 2006-03-01).

O segundo aspecto que direcionou a reunião para a busca de resultados avaliativos e executivos evidencia a fragilidade conceitual em relação ao processo de Avaliação Institucional.

Esse contexto mostra que, por “resultados”, entendem-se apenas as informações que mostram o como – no caso pais e alunos – estão avaliando a escola nos aspectos que aquele grupo selecionou. Essa concepção deixa de lado a idéia de que o resultado de um processo de Avaliação Institucional proposto pelo LOED, é também busca da formação e participação da comunidade no processo.

Tenho a clara impressão de que os textos distribuídos pelo LOED nas reuniões anteriores não foram lidos pelas pessoas presentes que nem sequer sabiam direito o que estavam fazendo ali. [...]

Essa situação de não saber do que se trata a CPA e a AI, é estranha porque a Diretora falou que conversou com os professores antes da adesão, mas não só pais e funcionários não sabem do que se trata, os professores também. (Pesquisador - DC – 2005-11-22).

Ao final da reunião procurei a Diretora e a coordenadora que saíram rapidamente da reunião, pois tinham outras coisas para fazer, com o objetivo de lhes explicitar a minha preocupação de que a etapa era de preparar um instrumento que levantasse os indicadores junto à comunidade e não de já avaliar a escola com os indicadores que a CPA havia determinado. (Pesquisador - DC – 2005-11-29).

para a elaboração de um questionário precisa haver uma melhor preparação: durante a elaboração do questionário não houve qualquer preocupação de como fazer o trabalho com as respostas, com, por exemplo, tabulações e ainda diferentes tipos de questões que podem compor um questionário.

Quanto à condução da reunião, por diversas vezes os participantes saíram da pauta de sondagem para a avaliação e partiram já para solucionar os problemas. (Pesquisador - DC – 2005-11-29)

Pelo fato de ela [direção] não conseguir concordar, na reunião, que legitimidade política é mais importante que o questionário, infiro que possa existir algum motivo para que queira os resultados e que não os tenha ainda explicitado.

Outra percepção que tive das professoras é que estavam assustadas em participar da CPA, pelo medo de se tornarem pessoas que avaliam outras (onde surge a questão da responsabilidade) e com medo de que essa avaliação viesse a prejudicar alguém. Ou seja, as “patologias” da avaliação ainda assombram algumas professoras da escola, não sendo, portanto, tão tranqüilo, quanto se mostrara nas entrevistas iniciais. Em um momento tive que me posicionar dizendo que eu não era “espião do Estado”, como perguntado por elas, e só um pesquisador-apoiador para colaborar na constituição de uma avaliação que supere essa visão que elas tinham. (Pesquisador - DC – 2005-12-06)

O terceiro aspecto, que é a interferência do pesquisador-apoiador será melhor descrita em um tópico específico mais adiante.

3.4.2 - Dinâmica das reuniões da segunda CPA

Estabelecidos alguns pactos entre o pesquisador-apoiador e a Direção da escola, que visaram predominantemente garantir um melhor planejamento dos trabalhos e, assim, serem mais bem orientados pelos princípios da Avaliação Institucional, segundo o modelo proposto pelo LOED, foi acertada a continuidade dos trabalhos com a constituição da segunda CPA.

Já em março do ano seguinte, após sua constituição, a segunda CPA, iniciou seus trabalhos. A Direção solicitou que, durante as primeiras reuniões, o pesquisador-apoiador não estivesse presente a elas.

Para a execução dessas reuniões foi fixado um dia da semana, às terças-feiras, no horário do almoço, entre o final do período da manhã e o início do período da tarde. Neste mesmo período do dia, eram realizadas as reuniões pedagógicas, em momentos específicos denominados Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC, porém às segundas-feiras e quartas-feiras.

Mas, como se explicita a seguir, a falta de planejamento e de sistematização, que caracterizaram as reuniões da primeira CPA, se repetiram.

3.4.2.1 - O número de reuniões realizadas

Todos os entrevistados afirmaram que não sabiam precisar o número de reuniões a que estiveram presentes e, muito menos, o número de reuniões realizadas. O número estimado pelos entrevistados oscila entre quatro quatorze reuniões.

Quadro 10
Estimativa do número de reuniões e presença do participantes

Sujeito	Quantas foram as reuniões?	De quantas reuniões você participou?
S01	<i>Eu não sei, mas deve ter sido bastante.</i>	<i>Acredito que de umas 2 ou 3.</i>
S03	<i>Não sei.</i>	<i>Acho que de todas.</i>
S04	<i>De todas que tiveram... Acho que umas 12 ou 14.</i>	<i>De todas que tiveram, mas eu não cheguei a anotar.</i>
S05	<i>Hum... De todas que eram marcadas... deixa eu ver número... Deixa eu estimar um número... Olha, acho que umas quatro ou cinco, no</i>	<i>Hum... De todas que eram marcadas... deixa eu ver número... Deixe-me estimar um número... Olha, acho que umas quatro ou cinco no máximo.</i>

	<i>máximo.</i>	
S06	<i>A não sei acho, que umas 4 ou 5. É uma por semana, acho que foi mais ou menos isso umas 6,</i>	<i>eu participei de vários, é varias, mas eu faltei também umas 2 ou 3. Eu faltei umas 3.</i>
S08	<i>Ah... não sei não...</i>	<i>Eu participei de todas que teve.</i>
S09	<i>Sem registro</i>	<i>Eu? Eu comecei em março, agora no final que eu não participei mais, quase ninguém está participando mais.</i>
S11	<i>Umaz dez.</i>	<i>Uns... oito ou nove, mais ou menos.</i>
S13	<i>Quantas exatamente eu não tenho, porque começou ano passado e este ano também;</i>	<i>Eu praticamente participei de todas, porque na terça-feira eu chego na escola mais cedo... terça-feira é dia que eu estou o dia todo na escola... então praticamente eu participei de todas..</i>

3.4.2.2 - O (não) registro sistematizado das reuniões

As reuniões não tinham registros sistematizados. Apenas uma professora afirma ter feito o registro por iniciativa própria, mas teve seu registro extraviado devido a um assalto.

Sete entrevistados apontaram que não havia ninguém designado para fazer os registros nas reuniões. De dois entrevistados não há registros.

Quadro 11

Dados sobre o registro das reuniões		
Sujeito	Você fez registros na reunião?	Você viu se alguém registrou as reuniões?
S01	<i>Fiz, mas nada assim... acho que foram umas 2 reuniões que eu fiz a pauta, porque você viu que eu estava lá e às vezes vinham me chamar, mas eu registrei</i>	<i>PESQUISADOR: E tinha alguém que estava encarregada na CPA de fazer o registro das reuniões ou não?</i> <i>ENTREVISTADA: Eu acho que todas registravam... todas que estavam interessadas, não ficou delimitado: você vai secretariar, você vai fazer isso... eu acho que as pessoas foram anotando de acordo com a vontade.</i>
S03	<i>Não.</i>	<i>PESQUISADOR: Você sabe se alguém na CPA estava encarregada de fazer os registros da reunião?</i> <i>ENTREVISTADA: Eu acho que não. Eu via assim o pessoal meio que escrevendo. Eu acho que não.</i> [...] <i>PESQUISADOR: A continuação de uma reunião para outra ficava pautada na memória de alguém, ou da Direção no caso, ou de outra pessoa? ... olha nós paramos aqui...</i> <i>ENTREVISTADA: Isso... é...</i> <i>PESQUISADOR: Não tinha um registro?</i> <i>ENTREVISTADA: Não.</i>
S04	<i>Algumas, porque a maioria era só uma discussão.</i>	<i>PESQUISADOR: Você observava se tinha alguém que registrava?</i> <i>ENTREVISTADA: A Secretária da Escola fazia esses registros,</i>

		<i>mas não tenho certeza; porque já parou faz algum tempo de ter essas reuniões.</i>
S05	<i>Ai! Pouca coisa.</i>	<i>PESQUISADOR: Tinha alguém na reunião que registrava o conteúdo da reunião?</i> <i>ENTREVISTADA: Ah! Sempre tinha.</i> <i>PESQUISADOR: Mas tinha alguém delegado ou não?</i> <i>ENTREVISTADA: Não, Não tinha.</i> <i>PESQUISADOR: Era por iniciativa de cada um?</i> <i>ENTREVISTADA: É.</i>
S06	<i>Então, umas duas eu fiz depois não, porque ai a gente ficava</i>	<i>PESQUISADOR: Porque tem alguém responsável para fazer esse registro ou não?</i> <i>ENTREVISTADA: Não sei, havia uma outra escrevente, mas ela saiu. Parece que era uma coisa pessoal e os que eu anotei foi porque eu quis. Ninguém me obrigou nada. A Direção também não comentou nada sobre isso, outra coisa também que eu saía mais cedo, eu saía antes de ela terminar porque eu tinha outras escolas e não dá tempo, então eu saía mais cedo eu não sei como ficar eu nunca cheguei até o final, então eu não sei se ela pediu para registrar como e quem foi.</i>
S08	<i>Deixe-me olhar aqui. [sussurrou, olhando o caderno] Será que eu tenho tudo mesmo?</i> <i>Porque às vezes eu ficava e não queria tirar o caderno [risos], igual a aluno. Estou olhando aqui porque às vezes eu misturo, olha. Às vezes eu coloco HTPC... é mais teve... foi na terça, não é? Foi trabalhado na terça... [sussurrou] Se eu tiver... só preciso ver se não misturei... porque ali...</i>	<i>Sem registro</i>
S09	<i>Não.</i>	<i>PESQUISADOR: Você viu alguém fazer registro?</i> <i>ENTREVISTADA: Não, nem ela [direção] não fazia... ficava na lousa... conversava assim.</i>
S11	<i>Não. Eu tenho registrado na mente, mas não na forma escrita.</i>	<i>PESQUISADOR: E você viu alguém nas reuniões fazendo o registro dessas reuniões?</i> <i>ENTREVISTADA: Também não. Porque, eram realmente baseadas só em discussões. Então ninguém anotava nada... nada.</i>
S13	<i>Eu tinha meu registro, só que no dia 26.05 fui assaltada e elevaram o carro e tudo que eu tinha foi embora. Eu tinha anotado as explicações; inclusive você trouxe para nós um documento para ficar lendo... Infelizmente não está mais comigo</i>	<i>Sem registro</i>

3.4.2.3 - A pontualidade dos participantes

Era priorizada a presença da pessoa, mesmo que com limitação de tempo definido por compromissos assumidos por essas pessoas em outros espaços, implicando entradas e saídas, independentemente dos horários da reunião.

Porque eu tenho um probleminha: meu filho almoça às 12h45min porque tem que ir trabalhar – ele entra a 1h30min -, e é um horário que eu tenho que estar em casa com a comida quente, porque ele chega da escola, tem que comer e sair correndo. Todas as vezes que teve, eu pedi para descer mais. (S03 – Tab E19)

A Direção também não comentou nada sobre isso, outra coisa também que eu saía mais cedo, eu saía antes de ela terminar porque eu tinha outras escolas e não dá tempo, então eu saía mais cedo eu não sei como ficar eu nunca cheguei até o final, então eu não sei se ela pediu para registrar como e quem foi. (S06 – Tab E05)

3.4.2.4 - A compatibilidade do horário disponível

É determinante para a presença do professor na CPA, a sua disponibilidade e compatibilidade de horários, ou seja, o professor estará na reunião da CPA se já estiver na escola, ou se ele tiver alguma outra atividade que ocorra antes ou após a reunião.

Eu, praticamente, participei de todas, porque na terça-feira eu chego na escola mais cedo... terça-feira é dia que eu estou o dia todo na escola... então praticamente eu participei de todas. (S13-Tab E03)

Olha, para mim até poderia estar continuando porque nesse dia, justamente no dia da reunião, eu fico nesse horário aqui na escolinha; e para mim, até é ruim porque eu fico sem fazer nada; então se tivesse essa reunião para mim poderia estar acontecendo; mas eu sei como é professor e como a diretoria não chama e acabou se dispersando e ninguém tomou a frente de nada. (S04-Tab E07)

Eu participei em todas [reuniões da CPA] sem exceção, porque é bem no dia em que eu fico o dia todo na escola, então ... (S05-Tab E01)

3.4.2.5 - A responsabilidade pela condução da reunião

As reuniões da segunda CPA eram presididas pela Diretora da escola, de tal forma que, sem a sua presença, a reunião não ocorria.

A Direção direcionava a reunião e faltava quando tinha outras prioridades. Então... porque quem estava direcionando as reuniões era a Diretora, com os professores e aqueles funcionários, que alguns estão participando; mas acredito que nesses dias que não tiveram reunião foram os dias em que ela tinha que estar na delegacia, ela tinha que estar em outro local. (S13 – Tab E14)

3.4.2.6 - A substituição da direção na condução da reunião

Quando tinha que se ausentar, a Diretora pedia para a Secretária conduzir a reunião, a qual não se sentia confortável, pois percebia a rejeição dos professores.

Inclusive teve uma que a Direção não podia vir, ela ligou e pediu para eu estar passando. Aconteceu de novo, só que daí eu percebi que o grupo não gostou, entendeu... Apesar de eu não ter falado assim: "olha, vamos discutir isso..."; não, eu falava: "A Direção não vai poder vir, ela pediu para a gente ir discutindo sobre inclusão, o que a gente poderia bolar para passar para os pais." Teve gente que achou ruim, entendeu tipo assim: "ah, ela está querendo, não é?". E não era, você entendeu? Eu me sentia assim. (S03 - Tab E16)

Acho que foi essas duas vezes que ela me pediu para substituir, daí eu falei para ela: "não peça mais para mim [...] pode pedir para qualquer outra pessoa", mais ... eu não sei você sabe... eu trabalhava na secretaria, mas eu [...] de escola, não sei se o pessoal aqui sabe, a maioria não, a maioria que é velho sabe, entendeu. Trabalho aqui faz 14 anos e vai indo para 3 anos que a Direção me colocou aqui para ajudar. Então eu estou aí até hoje. Então eu me sinto meio assim... entendeu? (S03 – Tab E19)

Eu acho sim... eu acho que ela deixava a Secretária... então a Secretária chegava e colocava o tema ali na lousa, a gente chegou a dar algumas sugestões e ela também escreveu inclusão – última parte parou foi inclusão (S04 – Tab E19)

Na ausência da Direção, foi o que eu acabei de falar, a Direção passa para Secretária: "eu não vou estar presente" e a Secretária que participava da CPA, participa acredito ainda, e a Secretária passava para gente. Por exemplo, no caso desse questionário, a Direção pediu para vocês estarem vendo uma forma de estar trabalhando com os pais, estar trabalhando com os pais... então ela passava para gente... (S13 – Tab E19)

3.4.2.7 - A definição da pauta da reunião

A Diretora definia a pauta e o assunto a ser discutido nas reuniões, perdendo uma oportunidade de envolver os participantes.

Esse processo foi direcionado. As discussões eram direcionadas. Porque como tinha o papel da Direção, para discutir, para direcionar as reuniões, então chegávamos à reunião da CPA e era assim: “Hoje, vamos falar sobre regras” e aí nós tínhamos a Direção que aí explanava o que eram regras, como as regras aconteceram no decorrer dos tempos e no Brasil no que se refere à Educação, e o que nós poderíamos mudar de regras no nosso ambiente escolar (S11 – Tab E08)

As reuniões ficavam apenas na discussão e não partiam para as ações. Eu acho que é legal essa CPA, mas desde que ande, não é! Porque eu procuro reuniões, só que só ficou no blá, blá, blá... isso que eu achei meio chato. (S09 – Tab E19)

Por exemplo, nós, professores, que deveríamos discutir quais seriam as regras e as normas que deveriam ser aplicadas posteriormente para alunos. E isso era o que realmente não acontecia. (S11 – Tab E08)

O trabalho era pautado em falas e não em textos diversificados. Em nenhum momento nós tivemos textos para estudar, nós tivemos. Na verdade, eram realmente falas direcionadas. Falamos sobre a flexibilização, flexibilidade, falamos sobre regras que são temas importantes, que eu acho importantes, mas só falados, só direcionados. “Hoje vamos falar de tal coisa” e a gente discutia. (S11 – Tab E08)

3.4.2.8 - A definição dos assuntos a serem tratados pela CPA

Sobre o processo de seleção do tema a ser discutido na CPA. Dos nove sujeitos entrevistados, sete apontam que os temas tratados pela CPA foram trazidos pela Direção. Um aponta que foi discutido no grupo e um foi evasivo.

Os apontamentos foram:

- O critério é o interesse por fofoca.

Esse assunto foi mais no sentido de fazer uma fofoca, de dedar alguém [...] as pessoas questionavam: ‘se as regras são para todos, o que é certo para mim, é certo para ela?’ A escola tem que ter uma regra só para todo mundo. E vieram questionar isso com a

Direção e daí ficou assim... só que é assim, você critica mas você não assume ... (S01 – Tab E08)

- Há um movimento inter-relacionado da CPA com o HTPC.

Se falou sobre Regras e Normas, mas essas Regras e Normas já surgiram em HTPC (S01 – Tab E08)

- O tema surgiu por falta de organização da escola, com a convivência de todos. Foi trazida pelo grupo. Alguém trouxe e todo o grupo concordou.

Eu acredito que por falta de organização na escola. Eu acho que a escola ainda está muito de pernas para o ar e com tudo: tem muito professor novo na escola, professor de outra cidade. É uma comunidade carente. Então, começou a perceber problemas de horários: pais trazendo alunos fora de horário, atrasados; ou a criança sai às 11h30min e vem buscar 1 hora da tarde.[...] Os próprios professores, a funcionária que estava, a Diretora que estava dirigindo a reunião achou que seria interessante envolver os pais na construção dessas regras e aí começou a questionar.[...] Foi um grupo. O grupo todo chegou a esse tema.[...] Agora não me recordo quem levantou a lebre, mas depois que alguém disse todo mundo concordou que era uma coisa que tinha que ser discutida e que tinha que ser revista. (S04 – Tab E08)

- Foi trazida pela Direção

A Direção. Foi ela que começou falar sobre isso. [...] Ela disse vamos falar de inclusão social... (S03 – Tab E08)

Ela foi colocando assim... diante da... é a lei, não é? ...o que precisaria ser feito. O que a delegacia... O que está realmente amparado por lei que a gente acaba fazendo por conta de... Sabe dessa parte da delegacia que pede, isso e a gente acaba fazendo, mas ... Que foi discutido quase... Que era preciso algumas mudanças, entende? Mesmo em relação a isso. (S05 – Tab E08)

A Direção começou a falar sobre regras e normas e que ainda ficou em umas três reuniões a gente ficou debatendo isso ai, foi muito interessante porque ai a gente é foi analisando o comportamento das famílias, dos pais dos alunos, a respeito de regras e normas. [...] Ela trouxe alguma coisa assim, alguma coisa teórica, ela trouxe sim, ela leu, comentou, ela trouxe, mas eu não me lembro, ela citou autores também. (S06 – Tab E08)

Eu acho que na verdade surgiu assim... porque foi comentário que todas as escolas têm; lá na escola da minha filha realmente não tem essa história... o povo levanta a regra, fazer a regra; a diretoria impõe tudo. A Direção achou legal, porque ela falou assim: “olha pessoal, eu não posso impor uma coisa que vai dar certo para uns e para outros não vai dar certo” [...] Acho que surgiu aqui, levantando no grupo de problemas; o que poderia estar impondo sobre regras e daí surgiu sobre as regras e aí a Direção falou

sobre “regras”; mas acho que ela que já tinha falado com você que ia também estar trabalhando sobre isso com a gente, que eu me lembre. E daí foi se levantando o que poderia dentro das regras está pondo como fixa, como flexível; ela falou “portão, eu posso até por um horário, vamos supor, passar para os pais que primeiro eles entendem como regras para eles? Porque aí eles podem levantar umas que vai ferir professor, vai ferir outra parte”. (S08 – Tab E08)

Foi ela que propôs porque... [...] É, ela mesma. [...] Pela própria observação dela, ela entendeu que era um problema da escola, achei interessante até... (S09 – Tab E08)

Esse processo foi direcionado. As discussões eram direcionadas. Porque como tinha o papel da Direção, para discutir, para direcionar as reuniões, então chegávamos na reunião da CPA e era assim: “Hoje, vamos falar sobre regras” e aí nós tínhamos a Direção que aí explanava o que eram regras, como as regras aconteceram no decorrer dos tempos e no Brasil no que se refere à Educação, e o que nós poderíamos mudar de regras no nosso ambiente escolar. (S11 – Tab E08)

- O grupo colocou foco no aspecto que mais interfere na qualidade da escola.

Então porque nós queríamos saber quais os aspectos que contribuíam para a qualidade de avaliação da escola. Este processo tem regras e normas para ser seguido... aí foi feita a entrevista com os pais. Eu não sei seria isso... acho que não é isso, espera um pouquinho... As regras e normas porque o processo de avaliação precisa ter regras e normas, aí precisa estabelecer quais são essas regras e normas dentro desta escola; foi estabelecida [...] fizemos aquele questionário com os pais, dentro desse assunto o que eles achavam... (S13 – Tab E08)

3.4.2.9 - A forma de discussão do assunto selecionado

Como o assunto tratado nas reuniões da CPA era predominantemente definido pela Diretora, inevitavelmente era conduzido de forma a resolver os problemas inerentes à sua função, ou seja, apesar de o assunto envolver toda a comunidade, buscava-se a resolução dos problemas da gestão, não considerando, portanto, os variados problemas enfrentados por todos os outros segmentos da comunidade escolar.

Isso que ela falou e deixou bem claro: que não poderia estar pondo uma regra que não fosse todos a cumprir, que daí ficou naquilo... daí não fechou... porque na verdade ela falou que depois ela retomaria, mas depois teve o problema de... eu não lembro direito... se ela tirou férias, não sei se ela fez cirurgia... depois sei que surgiu o problema aí das férias dela e aí ficou naquele impasse.
O portão poderia ser, mas ela falou que também para o aluno que mora muito longe, no Santo Antonio – que eu sei que também é longe porque eu já levei aluno lá, é horrível lá, uma buraqueira, bem longe de a pé [sic] – então chega aqui atrasado e não

pode entrar porque venceu o horário. Então ela falou que tinha que ver esta parte aí também.

Ela falou que ficaria norma fixa para o professor, chegou atrasado a gente explica o que aconteceu, porque de repente pode ser que aconteceu alguma coisa... então mas aí o horário ser cumprido, mas o aluno não poderia... eu tenho aluno que chega 7h30min; só que pensando bem, por um lado, às vezes é o pai que não liga para o horário, a mãe ... (S08 - Tab E23)

Não, não... assim, eu até cheguei de surpresa porque pensei que era um HTPC. Aí ela começou a explicar que é um tipo de conselho, CPA, só que pelo que eu entendi no dia que eu cheguei... até a moça perguntou: se isso for um conselho porque que não age como, não é? Aí ela falou assim: que o CPA, a intenção dela era mostrar o que estava com dificuldade a escola, só que o Conselho de Escola ele é uma lei, e o CPA não. São atitudes que a gente poderia melhorar a escola... ela fala muito bem, a Direção... no primeiro dia foi muito interessante ela falar, porque ela é muito inteligente, só que, as vezes, ela não sabe passar essa inteligência... eu sinto assim. (S09 - Tab E23)

PESQUISADOR: Alguns assuntos foram tratados na CPA, nesse primeiro semestre, dentre eles o principal foi 'regras e normas' e depois começou a 'questão de inclusão'.

ENTREVISTADA: Acho muito interessante.

PESQUISADOR: Isso, agora me explique um pouco como foi o processo de escolha desse assunto, e como foi que esse assunto surgiu quem trouxe, ou que ele foi escolhido como grupo, do povo, ...

ENTREVISTADA: A Direção, não, ela começou a falar sobre regras e normas e que ainda ficou em umas três reuniões a gente ficou debatendo isso aí, foi muito interessante porque aí a gente é foi analisando o comportamento das famílias dos pais dos alunos a respeito de regras e normas.

PESQUISADOR: É claro que faltava na experiência e na fala, ou tinha algum documento que era trazido, algum texto, relato.

ENTREVISTADA: Ela trouxe alguma coisa assim, alguma coisa teórica ela trouxe sim, ela leu, comentou, ela trouxe, mas eu não me lembro, ela citou autores também.

PESQUISADOR: Mas comentou os problemas os específicos da escola.

ENTREVISTADA: É o que mais discuti, mas quando ela começou a falar sobre regras e normas foram citados alguns casos, ela citou alguns teóricos teve embasamento e depois a gente começou a comentar mais assim a questão da comunidade.

PESQUISADOR: Sim, então vinha a experiência de cada uma de vocês?

ENTREVISTADA: Exatamente.

PESQUISADOR: Não foi feita uma sondagem junto a comunidade.

ENTREVISTADA: Não, ela foi falando os problemas que tem aqui, a gente comentava uma coisa outra, aí a gente comentava sobre a sala de aula, a gente comentava cada uma depois foi se envolvendo. (S06 - Tab E07)

3.4.2.10 - A forma de participação nas reuniões da CPA

Buscando entender a concepção de participação dos membros da CPA, foi perguntado no questionário sobre a forma de sua participação durante as reuniões. As informações fornecidas estão no Quadro 12:

Quadro 12

Síntese da forma de participação nos trabalhos da CPA

Ação	Freq.
Discutindo	5
Não descreveu	3
Refletindo	3
Aprendendo	1
Contribuindo com a experiência	1
Observando	1
Ouvindo	1
Pesquisando	1
Sugerindo	1
Total	17

Dados de forma mais sintetizada ainda resulta no quadro 13.

Quadro 13

Como foi a sua participação nos trabalhos da CPA

Ação	Recortes Exemplificadores	Freq.
Interagindo com o grupo (discutindo, contribuindo, sugerindo)	<i>Procurei participar de quase todas as reuniões, discutir e colocar ponto de vista nas reflexões.(S06)</i>	7
Não interagindo com o grupo (Aprendendo, observando, ouvindo, pesquisando)	<i>Particpei das reuniões, ouvindo e aprendendo, fazendo pesquisas(S03)</i>	7
Não descreveu (avaliou)		3
	Total	17

É interessante perceber que os entrevistados usam verbos ligados à sua formação ou à do grupo. Isso mostra que as reuniões tinham um cunho formativo e não de gestão, principalmente pelo fato de não ter aparecido o verbo “decidir” nas citações.

3.4.2.11 - A continuidade das reuniões

Houve uma falta de continuidade nas reuniões da CPA

Isso que ela falou e deixou bem claro: que não poderia estar pondo uma regra que não fosse todos a cumprir, que daí ficou naquilo... daí não fechou... porque na verdade ela falou que depois ela retomaria, mas depois teve o problema de... eu não lembro direito... se ela tirou férias, não sei se ela fez cirurgia... depois sei que surgiu o problema aí das férias dela e aí ficou naquele impasse. (S08 - Tab E23)

3.4.2.12 - As trocas para a garantia da participação

Para garantir a participação nas reuniões da CPA, foi proposta a troca de dias em HTPC, e até mesmo de dias de trabalhos “mortos”.

Até que teve uma professora que disse: “Ah... fulana não vem trabalhar hoje porque está descontando um dia da CPA.”, eu falei: “isso não existe... descontando um dia da CPA... a troca é só com HTPC, não é?” Ela ficou brava comigo: “não é para descontar, onde já se viu isso!” Eu via isso, alguém falando “estou descontando dias da CPA”, entendeu... alguém falou isso... se for isso é professor só, porque para funcionário... eu estou na minha hora de almoço, que nem eu já falei para as meninas... [...] ... eu não tenho obrigação de ficar aqui... porque ficar uma hora aqui dentro da sala, sendo que elas estavam fazendo... [outras coisas] (S03 – Tab E19)

3.4.2.13 - O fluxo de informação entre a CPA e HTPC

Há conflitos de informação no que se refere à relação do fluxo de informações entre a CPA e o HTPC, o que poderia ser um indício de globalidade ou inter-relação entre, ao menos, essas duas organizações internas da escola.

Eu não percebi levar no HTPC “Olha a CPA está precisando disso e aquilo, esses problemas”; isso aí eu não vi acontecendo. (S04 – Tab E21)

Tudo que foi passado, vamos supor, que não ficou todos, não é... ficar sem uma meia dúzia de pessoas, dez... vamos supor... o HTPC, o interessante é que ela passava lá o assunto que tinha sido discutido aqui... eu achei legal assim... (S08 – Tab E08)

3.4.2.14 - A continuidade das reuniões

Não existiram momentos de estudo sobre Avaliação Institucional e CPA. Todos os entrevistados diante da pergunta –“foram feitos estudos na CPA sobre Avaliação Institucional?”– apontam que estudos sobre AI e CPA não foram feitos.

Que eu tenha participado, não. Você viu, eu fiquei meio ausente – por motivos que não têm nada a ver agora – eu não participava, mas eu sei que o pessoal participava da CPA. (S01 – Tab E08)

Para te falar a verdade, não foi passado nada para o pessoal. (S03 – Tab E08)

Não, eu não participei. (S04 – Tab E08)

Não, fora aquele inicial que você deu, não, que deu um recorte do texto. Não teve não. (S05 – Tab E08)

Ah, não. Tudo não. A gente comentou o que era, foi mais ou menos desse nível nada assim mais intenso. (S06 – Tab E08)

a Direção, do jeito dela, resumiu; ela falou do jeito dela como estava trabalhando, mas são coisas que às vezes fogem. (S08 – Tab E08)

Que eu segui, assim, não. (S09 – Tab E08)

Alguma coisa, sim, no princípio. É se não me engano na primeira reunião, é... foi abordado alguma coisa nesse sentido. Mas logo, nós caímos já na rotina do ambiente escolar. Das dificuldades... (S11 – Tab E08)

Estudo, uma leitura não foi feita, não. Eu tenho resultados do GERES. Agora se esta avaliação tem a ver com a CPA, seus resultados, não sei. Mas, estudos que eu li, não tenho. (S13 – Tab E08)

Essa afirmação unânime foi confirmada em outros momentos da entrevista, quando alguns entrevistados dizem que o primeiro e último contato com a teoria sobre a CPA e a Avaliação Institucional, aconteceu no momento do planejamento, com a dinâmica proposta pelo pesquisador-apoiador.

Para falar a verdade foi nas primeiras reuniões que você esteve presente, esteve explicando. Na verdade, eu não sabia. Quando a Direção falou “você vai fazer parte da CPA, você quer?”, Mas eu não sei o que quê é; ela falou: “vai ter as reuniões, as explicações, você vai começar a se inteiras, entender...” (S03-Tab E01)

Na primeira reunião que você teve com a gente de depois no trabalho como acontecia. [...] Não, foi a primeira vez. (S04-Tab E01)

Porque eu não era da escola. Então o primeiro contato foi aquela reunião você teve conosco. Foi o primeiro contato. (S11-Tab E01)

Não houve [estudos anteriores para estimular a participar da CPA]. Particpei das primeiras reuniões, surgiu aquela dúvida sobre o que seria CPA; depois você explicou qual era o intento de uma avaliação não só dos aspectos negativos, mas dos positivos da escola. (S13-Tab E01)

Uma das entrevistadas começou a participar da CPA, estando desinformada a seu respeito.

Não, não... [sabia sobre a CPA antes de querer participar] assim, eu até cheguei de surpresa porque pensei que era um HTPC. (S09-Tab E01)

3.4.2.15 - As atividades realizadas durante as reuniões da CPA

As percepções apresentadas na entrevista pelos membros que constituíram a segunda CPA complementam as informações obtidas no questionário que, quando perguntados sobre as atividades desenvolvidas nas reuniões, são sinteticamente descritas no Quadro 14:

Quadro 14
Atividades realizadas na CPA

As atividades representaram...	Recortes Exemplificadores	Freq.
Uma ação	<i>Questionário para os pais, distribuídos na reunião de pais, participação dos pais e dos alunos.(S13)</i>	3
Uma preparação para a ação	<i>Foram realizadas discussões, reflexões e idéias expositivas com levantamento de fatores que deveriam ser melhorados e até mesmo mudados no ambiente escolar. (S11)</i>	21
	Total	24

E, entre essas atividades, os assuntos abordados estão descritos no Quadro 15:

Quadro 15
Assuntos abordados na CPA

Os assuntos abordados eram relacionados com	Freq.
Avaliação Institucional (AI)	1
Regras e Normas (teoria e prática)	13
Não descreveu ou não respondeu	3
Total	17

3.4.2.16 - As metas definidas para a CPA

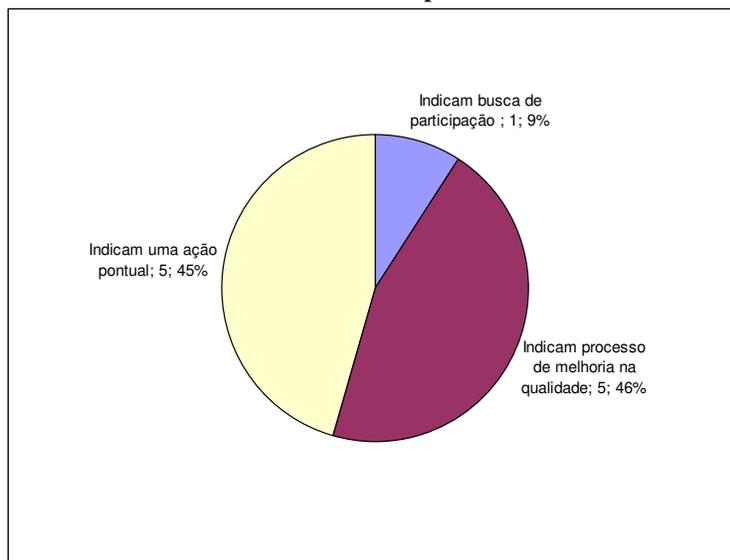
Segundo os membros da CPA, a partir dessas atividades, as metas estabelecidas tinham a diferentes naturezas como indica o Quadro 16:

Quadro 16
Metas estabelecidas para a CPA

Indicam ...	Recortes Exemplificadores	Freq.
Busca de participação	<i>Incentivar o envolvimento dos pais nos problemas da escola. (S02)</i>	1
Um processo de melhoria na qualidade	<i>A principal, creio que seja melhorar a qualidade de ensino e das relações sociais existentes dentro do grupo escolar: entre professores, pais/professores, etc. (S06)</i>	5
Uma ação pontual	<i>Discutimos sobre as regras que devem ser estabelecidas na nossa unidade escolar, de regras que devem ser remodeladas. (S11)</i>	5
Não fez indicações		3
	Total	14

A representação gráfica desse quadro mostra um equilíbrio entre a adoção de uma ação pontual e a busca de uma melhoria de qualidade.

Gráfico 06
Metas estabelecidas para a CPA



3.4.2.17 - A forma para definição das metas para a CPA

É interessante encontrar, neste levantamento de dados que, apesar do aspecto centralizador que caracterizou as reuniões, para o estabelecimento dessas metas, os membros da CPA apontam que existiu certo grau de participação, como mostra o Quadro 17.

Quadro 17
Processo para a definição de metas

Qual foi o processo que a CPA usou para o estabelecimento dessas metas?	Recortes Exemplificadores	Freq
Discussões em reuniões alimentadas pelos problemas cotidianos	<i>Reuniões somada com as dificuldades encontradas no dia-a-dia escolar. (S02)</i>	3
Discussões em reuniões considerando as opiniões dos participantes	<i>Processo de discussão e socialização do que foi combinado com o grupo. (S05)</i>	6
Questionário junto aos participantes da CPA	<i>Questionário junto aos participantes da CPA(S13)</i>	1
Não houve o processo	Nenhum (09)	1
Não respondeu		2
	Total	13

3.4.2.18 - As etapas reconhecidas no processo vivenciado

Ainda sobre a dinâmica da reunião, quando perguntado sobre as etapas vencidas no processo, os respondentes apresentaram diferentes percepções do processo:

Quatro dos entrevistados reconheceram a existência de três etapas:

Em primeiro lugar fazer o levantamento dos possíveis problemas que a instituição possa apresentar, refletir sobre eles e levantar hipóteses de ações que venham a saná-los, lembrando que a equipe escolar deve estar envolvida e responsabilizar-se pelas mudanças a serem realizadas. (S01)

Detectar o que está errado, através das críticas, analisar o que pode e deve ser mudado, necessariamente, e colocar em prática as mudanças sugeridas. (S03)

1ª fase seria a discussão, 2ª fase a reflexão, 3ª fase a conclusão. (S12)

Primeira fase: explicação do significado da CPA através da reunião com o grupo. Segunda Fase: questionário para os pais. Terceira Fase: devolução da resposta para o grupo através da direção. (S13)

Um entrevistado vê duas etapas no processo:

A primeira fase foi a escola, reunião e união do grupo. A segunda fase discussão e a elaboração de projetos. A terceira ainda não foi implementada. (S02)

Apontam uma etapa percorrida no processo

Pode, só que não houve tempo para já estarmos subdividindo essas etapas. (S05)

Ainda estamos no início da CPA, estamos refletindo questões, discutindo, é tudo muito novo (S06)

O que se discutiu muito foi sobre as regra: as fixas, as flexíveis e outras que no momento não me lembro. (S08)

Só ficou nas discussões. (S09)

Só participamos da etapa de discussão e reflexão, como não colocamos em prática, as etapas se perderam e não aconteceram. (S11)

Os outros quatro não responderam a essa pergunta.

3.4.2.19 - A (não) preocupação em desenvolver ações que levassem à maior participação

Também nas entrevistas, foi possível constatar que, apesar de existir no discurso a preocupação em buscar a participação da comunidade,

Todos! Eu sinto falta de todos os segmentos escolares... até a cozinheira... todos fazem parte da escola. (S01 - Tab E22)

Não houve discussão,

*PESQUISADOR: Há uma reclamação de falta de participação das pessoas na CPA. Durante a CPA se discutiram mecanismos para buscar maior participação?
ENTREVISTADA: Não (S03 - Tab E22)*

Nem mesmo, houve preocupação ou priorização, na CPA para se buscar o aumento de participação, mas a responsabilidade recai sobre eles,

Eu acho que a gente se frustra um pouco porque os pais não têm interesse nem assim, de saber a vida escolar dos filhos se acha que eles vão se envolver? É minha opinião.. (S05 - Tab E22)

Então como para mim, o projeto político pedagógico, o PPE, que a gente fala no início do ano que deve ser..., que deveria ser feito, no caso, ser feito não, é feito, mas deveria ser lido, todo início de ano, colocar os pais a par, 'olha a proposta da escola é tal, nós queremos formar o aluno assim... Entende? Porque os pais, eles não têm essa consciência. Eu creio que não. Eles só sabem é cobrar da escola. Sabe aquele negócio de querer quase que alfabetizar o pai, ensinar o pai também. Precisa. Se bem que o governo está investindo em escola da família. Puxa, está usando um monte de coisas. Faz cursinho de artesanato, faz uma coisa ou outra, para ver se o pai vem para a escola. E mesmo assim ele não vem. Muitas vezes. Não vêm porque eles acham mais importante lavar a roupa, fazer serviço... às vezes passa a semana e não dá tempo. Então fica em casa, fica dormindo. Mas a partir do momento que, eu penso assim, eu vejo assim, pelo menos eu estudei isso, que fosse mostrado para ele, um trabalho de melhoria dessa qualidade, que estivesse inserido neste projeto político pedagógico, a ser desenvolvido em três, quatro horas, digamos, a longo prazo, eu acho que o pai ia passar a ver a escola diferente. (S05-Tab E01)

Na realidade, os pais nem sabem ainda que a gente realiza esse trabalho, eu não tive oportunidade de falar na reunião de pais. Olha só, é marcada das 7 às 10. Nesse horário os pais vão chegando toda hora. Se não dá para reunir todo mundo, cada um que chega e você vai falando, vai falando, vai falando. Então uma hora chega um. Outro sai. É difícil envolver todo mundo e falar sobre isso daí, eu acho que uma maneira para gente envolver e falar desse trabalho seria reunir todo mundo no mesmo horário e falar uma coisa só. Explica para todos isso daí, a minha sala de aula eu não falei sobre a CPA. A gente se fixou mais nos problemas de aprendizagem do que nos problemas familiares da criança, de outras coisas, de outras coisas que a gente realiza aqui. Eu não falei nada para os pais sobre a CPA. Não porque eu não tive oportunidade, eu tive, porque eu tive outras prioridades. Vários vieram na reunião, mas é sei lá, acho que num.... Eu nem coloquei na pauta da minha reunião isso, isso pra mim é novo, é tudo muito novo. (S06 - Tab E13)

Sinceramente, como foi feito numa reunião que eu participei, como você disse, estava presente uma mãe, inclusive hoje dou aula para o filho dela... É até um meio de chegar e perguntar por que hoje ela não está participando mais... Acho que dois alunos participaram também no início da reunião... Agora não sei como foi feita essa abordagem... Eu sinceramente não cheguei a conversar com os pais para ver quem tinha interesse em participar dessa Comissão... (S13 - Tab E23)

Além disso, pode ser percebido que não é reconhecida a importância da presença do aluno,

Porque aluno também poderia estar participando? Eu não sei. Eu não sabia que aluno poderia participar ou não. Eu achava que eram só os adultos, que crianças não... E de funcionários acho que só teve 2 da secretaria que estava participando; acho que poderiam ir as cozinheiras, as serventes... (S04 - Tab E22)

3.4.2.20 - Algumas contradições no trabalho de Avaliação Institucional

Enfim, considerando que o processo de Avaliação Institucional é, sobretudo, uma sistematização de um trabalho coletivo, no qual um de seus princípios é dar legitimidade política às decisões tomadas coletivamente, as percepções dos membros que constituíram a segunda CPA, agrupadas nesses dezenove blocos apresentados anteriormente, permitem inferir que dinâmicas das reuniões mostram haver o processo se distanciado, significativamente, do que fora inicialmente idealizado, não atendendo, principalmente, aos princípios de legitimidade, continuidade, globalidade e respeito à identidade e diversidade.

Apesar de deixarmos tudo planejado, a minha expectativa é para o não-cumprimento dos combinados na reunião. Tive a clara sensação de que a Direção poderá usar a CPA para dar um tom democrático às suas ações, que temo serem persecutória em relação a alguns funcionários. Entendo que se ela não gosta das atitudes dos funcionários ela deve intervir como Diretora e não através da CPA. Preocupa-me a situação de se dar encaminhamentos na reunião da CPA, confundindo o espaço de avaliação com um espaço para decidir ações. (Pesquisador – DC – 2006-03-15)

Na reunião tivemos a presença apenas de professores, e lá surgiu a dúvida: “Para o que vamos olhar? Por onde iremos começar?”. Foi aí que surgiu o tema “Regras e Normas”. “O que é válido para um, é para outro” [...] é o caso do telefone público que se encontra no corredor interno da escola, que traz um problema: As mães usam, quando as professoras precisam usar, o que gera certo problema, principalmente pela falta de privacidade. [...] o telefone é público ou é da escola? [...] Disse, então, sobre a solução encontrada: “ a solução encontrada foi cimentar o contorno da escola, do portão até a secretaria pelo lado de fora, fechar o portão, fazendo com que os pais sejam atendidos pela secretaria pelo lado de fora (Direção – DC – 2006-03-23)

Trouxe-me grande preocupação a decisão da CPA em fechar o portão. Além de não caber à CPA tal decisão, evidencia-se a predominância das necessidades da escola em detrimento da comunidade que acessa a escola. (Pesquisador – DC – 2006-03-23)

Já foi aberto o outro acesso para a secretaria, isolando o telefone dos pais, mas agora justificado através da segurança dos alunos e menos trabalho no portão. (Pesquisador – DC – 2006-05-16)

A inconsistência do trabalho coletivo, também pode ser percebida nas discrepâncias das informações dadas por diferentes membros da CPA,

[a Direção] me informou que a CPA tem se reunido regularmente às terças-feiras, contando com o envolvimento de 12 professores, 2 funcionários e 6 pais. O assunto que tem sido abordado nas reuniões tem sido “as normas e regras da escola”, como já mencionado em nosso último encontro. Segundo ela, eles têm estudado muito, inclusive a LDB, sendo o foco a questão da flexibilização, as questões neoliberais, a crise do capitalismo. Chegaram à conclusão que devem existir “regras fixas e outras flexíveis” e que “as regras devem ser colocadas sobre as coisas e não sobre pessoas”. (Pesquisador – DC – 2006-05-16)

Mais uma vez, muitas contradições foram apresentadas. Enquanto a aguardava na entrada da escola, fiquei conversando com a funcionária que a Direção afirmou estar participando, a qual, por sua vez, me disse que a CPA tem realmente se reunido às terças-feiras para estudar as normas, mas que ela não estava participando por não ter tempo. (Pesquisador – DC – 2006-05-16)

Na breve conversa “de corredor” que tive com uma professora, ela me informou que as reuniões estavam acontecendo e que estava sendo interessante, pois estavam estudando as regras e normas da escola, identificando quais eram flexíveis ou não, passando-me a idéia de que as reuniões estavam sendo regulares. Já um funcionário me disse que participa das reuniões, às vezes, pois “não tinha paciência de ficar ouvindo as pessoas falarem, porque é “no todo dia” que as pessoas precisam se conhecer”. Já contrariando o que as pessoas falaram, a Direção, disse que as reuniões não têm sido regulares, pois eles “já haviam chegado no ponto do que já não mais depende deles, depende dos outros”. (Pesquisador – DC – 2006-05-31)

Em seguida eu me encontrei com a coordenadora pedagógica, agora vice-diretora da escola, quando ela me informou que a reunião não iria acontecer porque a direção estava resolvendo um problema com a folha de pagamento na Diretoria. (Pesquisador – DC – 2006-06-06)

Em seguida encontrei-me com uma professora que me perguntou se não haveria mais a CPA, que fazia tempo que não ocorria. Respondi que não sabia, pois ainda estava aguardando a Direção me colocar em contato com eles. Comentei também que ela havia marcado comigo, para poder conversar com as pessoas da CPA, mas que a reunião fora i desmarcada ontem. Ela sorriu e lançou: “desmarcou o que não iria acontecer?”. Ela voltou a afirmar que faz tempo que não tem as reuniões da CPA, por que a Direção tem tido muitos problemas na escola para resolver. (Pesquisador – DC – 2006-06-22)

3.4.3 - Conflitos enfrentados pelo pesquisador-apoiador ao longo do processo

Tendo como papel principal a dinamização das reflexões no grupo, acerca do processo de Avaliação Institucional, a presença do pesquisador-apoiador, sua relação com a escola, mais especificamente, com as pessoas que compõem a escola, tem certa notoriedade no processo.

Elas [gestoras] então voltaram a dizer que esperam que o assessor da UNICAMP as ajude fazendo e não apenas ouvindo. (Pesquisador - DC – 2005-11-29).

Como você [pesquisador-apoiador] já é uma pessoa que já faz parte da escola, você já tem um papel dentro da escola, querendo ou não, você já tem um olhar do ambiente escolar do qual você pertence (S11 - Tab E06)

Para o desempenho de seu papel, o posicionamento necessário do pesquisador-apoiador requer que ele tenha um distanciamento mínimo do processo que lhe permita ter um olhar externo e, ao mesmo tempo, uma aproximação que lhe possibilite perceber os detalhes do processo. Para esse posicionamento, na fase inicial, uma das dificuldades apresentadas era potencializada devido ao seu duplo papel: a de apoiador e pesquisador.

Para mim foi uma reunião difícil de participar, dada à insegurança diante do conflito gerado pelas orientações dadas ao apoiador: “precisa desenvolver um jeito de conduzir o ritmo no processo e não ser conduzido” e “como analisar a voz delas, se você [pesquisador] dá o tom?” (Pesquisador - DC – 2005-11-29).

O foco dos questionamentos colocados pelo pesquisador-apoiador para que o andamento das reuniões saia do senso comum, posiciona-o sob a tensão de inúmeros conflitos inerentes ao processo. Conflitos esses que provocaram distanciamentos indesejados ao processo, como mostram os registros das reuniões da primeira CPA,

Neste momento [de encerramento da reunião da CPA] fiz uma intervenção, falando da necessidade de um estudo da forma que os indicadores interferem e iriam interferir na dinâmica escolar e, propus que deveríamos definir um instrumento para que a comunidade nos apontasse os indicadores de qualidade, pois no meu entender ainda não seria ainda hora de já medir os indicadores na ótica dos pais. (Pesquisador – DC – 2005-11-22)

Ao final da reunião procurei a Diretora e a Coordenadora que saíram rapidamente da sala, pois tinham outras coisas para fazer, com o objetivo de lhes explicitar a minha preocupação de que a etapa era de preparar um instrumento que levantasse os indicadores junto à Comunidade e não de já avaliar a escola com os indicadores que a CPA havia determinado. Elas me apontaram que se incomodaram com o meu silêncio na reunião, e me questionaram por que eu não havia dito isso lá. Justifiquei que a condução da reunião não poderia ser minha e que entendia que esta visão estava na carta que eu havia entregado e na pauta da reunião combinada na semana anterior. Inevitavelmente, estabeleceu-se um mal-estar, principalmente quando coloquei que, na minha visão, a CPA não poderia definir os indicadores já que a sua representatividade estava comprometida, devido à ausência dos pais e dos alunos não terem trazido os seus indicadores. (Pesquisador – DC – 2005-11-29)

Comecei [minha fala na reunião, após a concessão da Diretora que a conduzia] desculpando-me pelo meu silêncio na última reunião, justificando que, para mim era importante a observação do processo, já que, como a condução fora diferente do que estava escrito tanto na carta, quanto na pauta da reunião anterior, isto me fazia inferir que o que estava registrado na carta não tinha significado para ao grupo e, então, li a pauta e o texto novamente, na tentativa de exemplificar que já estávamos fazendo a

avaliação da escola, e não elaborando um instrumento, no caso um questionário, para identificar os indicadores de qualidade, que seriam as principais funções dessa CPA naquele momento. A Direção se posicionou negativamente, falando que desanimava com uma postura dessas, vendo que estavam voltando “à estaca zero” mas que era para eu não me preocupar que ela era assim mesmo, desanimava, mas logo depois vinha com “pique total” de novo (Pesquisador – DC – 2005-12-06)

No entanto, essa retomada, demorou a acontecer, exigindo do pesquisador-apoiador muita insistência para restabelecer o contato.

Logo após a última reunião, realizada em 06/12/2005, não mais consegui entrar em contato com a Direção. Algumas vezes me falavam que ela não estava na escola, outras que estava em reunião e em outras que estava na Diretoria Regional. Percebendo que estava sendo evitado, [...] resolvi voltar a tentar apenas em Janeiro.

Já na segunda semana de janeiro, tentei novamente estabelecer contato quando me informaram que a Direção havia entrado em licença prêmio até o dia 06 de Fevereiro e que aparecia na escola para as coisas mais urgentes apenas. Não contente, um dia fui até a escola quando uma atendente me informou o mesmo, dando-me assim uma tranquilidade temporária sabendo que teria que esperar até o final de suas férias.

Porém, novamente após o dia 06 de fevereiro, voltei a tentar, pois sabia que os novos professores chegariam também naquela data, o que me fez deduzir que a Direção deveria estar lá. No entanto, novamente não consegui entrar em contato com ela, pois não respondia aos meus recados.

Resolvi, então, ir à escola, quando fiquei aguardando por ela, pois realmente não estava na escola, mas como todos informavam que não sabiam a que horas ela chegaria, mas afirmavam que ela viria, resolvi então esperar.[...] Percebendo que ela estava com muitas pessoas para atender e que a nossa conversa seria muito séria, pedi para que ela marcasse um horário, quando a escola estivesse mais tranqüila. Assim combinamos na próxima terça-feira, dia 21, às 15h. (Pesquisador - DC – 2006-02-14).

A Diretora não pode me atender, pois precisou participar de uma reunião de última hora com o Dirigente Regional para encaminhar alguns documentos para a obtenção de verbas. Pedi então que eu conversasse com a Coordenadora Pedagógica para marcamos um novo horário para esta quinta, dia 23, às 14h, e combinarmos sobre a a minha presença nos trabalhos de planejamento. (Pesquisador - DC – 2006-02-21).

Esses os obstáculos iniciais eram, de certa forma, esperados num processo dessa natureza. Sordi e Freitas (2005), visando à formação de pesquisadores-apoiadores sinalizavam que,

Ainda que autorizado a entrar no cenário da escola, a convite do diretor, a presença do apoiador pode desestabilizar os processos de trabalho anteriormente desenvolvidos sob o comando deste, vindo a constituir-se uma outra fonte de informação, legitimada pela ‘grife’ da universidade a que pertence. (SORDI e FREITAS, 2005, p. 01)

E orientavam:

o apoiador deverá reeducar-se no processo de mediação e perceber-se e aceitar-se como dinamizador das reflexões que favorecerão ao grupo de atores da escola, a tomada de decisão. A eles pertencerá a titularidade do processo decisório. O apoiador precisará conter a ansiedade de chegar às melhores soluções técnicas e investirá na qualidade política prestando mais atenção e apoio ao processo que qualifica a decisão. A problematização da realidade da escola é fundamental exercício para que o grupo envolvido na avaliação institucional possa compreender melhor o cenário em que atua e a si próprio neste cenário. (SORDI e FREITAS, 2005, p. 4)

Após pactos feitos entre o pesquisador-apoiador e a Direção da escola, os conflitos foram aparentemente equacionados, o que permitiu o reinício dos trabalhos com a segunda CPA.

Estou feliz por recomençar os trabalhos com a Avaliação Institucional, pois entendo que os ganhos para a comunidade escola serão muito grandes. [...] No ano passado havia um “clima desfavorável” para o desenvolvimento de qualquer projeto, uma vez que os professores sabiam que perderiam seus cargos no final do ano. (Direção – DC – 2006-02-23)

Combinamos também que as reuniões da CPA serão realizadas às terças feiras, das 11h30 às 12h50, sendo que a primeira será realizada no dia 14/3, com periodicidade semanal, durante um mês, e a partir disso com periodicidade quinzenal, se o grupo assim achar melhor. Para esse primeiro encontro, todos os setores já deverão estar representados. Para viabilizar essa reunião a Direção aceitou, dentro de um acordo interno, dispensar os professores de um horário do HTPC e usar este tempo na CPA. [...] As primeiras reuniões serão destinadas para o estudo e conseqüente ajuste de expectativa, para uma melhor organização dos trabalhos. (Pesquisador – DC – 2006-02-23)

Assim fico mais tranqüila. Sem atropelos era muito melhor... estudando e fazendo as coisas de forma mais planejada. (Direção – DC – 2006-02-23)

Mas, após a reunião de planejamento, quando havia sido feita a dinâmica pelo pesquisador-apoiador, apareceu um fato imprevisto, evidenciando que os conflitos não estavam tão bem equacionados assim.

Não tenho boas notícias, pois os professores não querem mais participar da CPA. Eles não gostaram em nada de sua postura na reunião e acharam você muito arrogante, que só sabia falar difícil e que eles não precisavam disso. Lamento muito, mas não poderemos continuar com os trabalhos. (Direção – DC – 2006-03-07)

Parece que está estudando os mendigos do Mário Junqueira e tem uma distância muito grande. Você parece “Vitor Hugo” e nós, os miseráveis. Parece que te faltou um pouco de senso comum. (Direção – DC – 2006-03-07)

[eu] disse também, que a situação se caracterizava como uma grande injustiça, pois conhecendo o meu perfil, sei que posso até errar no sentido contrário, pois não é meu perfil ser arrogante em nenhuma das minhas relações. Disse que me lembrava de algumas situações que as pessoas deram exemplos na reunião, que mostravam grande confusão no campo teórico, mas que eu tentava corrigir, dando exemplos e afirmando

que eram conceitos que tínhamos no LOED, nunca apontando na forma de verdades supremas. Apontei que o que poderia ter ocorrido em relação à dinâmica, é que comecei a minha fala, considerando que todos haviam estudado os dois textos, fato que não ocorreu. [...] pois entendia que havia algo de errado e que gostaria de ter um outro encontro com os professores para acertar isso, até mesmo para se ter uma oportunidade de se fazer justiça.[...] [A Direção] propôs que ela iniciasse os trabalhos da CPA sem a minha presença, para que ela pudesse ter um tempo com o grupo para que eles também se formassem enquanto grupo. E depois que eles se caracterizassem como um grupo, poderiam me acolher. (Pesquisador – DC – 2006-03-07)

Em seguida, partimos para os encaminhamentos da CPA, [...] Ela [Direção] também não acha pertinente a minha presença, pois sou um elemento estranho à escola e que, como ela [escola] faz com os alunos novos, preparando o ambiente para recebê-los, fará o mesmo comigo (Pesquisador – DC – 2006-03-15)

Desde o meu último encontro que ocorreu em 23 de março, não mais consegui me encontrar com a Direção, pois não abriu espaço em sua agenda. Não tem atendido ao telefone também. Resolvi aparecer na escola, sem prévio agendamento. (Pesquisador – DC – 2006-05-16)

Esses dados evidenciam que a Direção da escola desejou manter o pesquisador-apoiador distanciado do processo, mas, ao mesmo tempo, não desejava romper com o projeto proposto pelo LOED. Assim, a questão que surgia era: Por que a escola não permite o pesquisador-apoiador participar das reuniões não rompe com essa relação? A única resposta encontrada é esta a seguir, na qual o pesquisador-apoiador registra suas percepções em um portfólio individual, que é usado como base de dados para o estudo do grupo de pesquisadores do LOED, ligados à Avaliação Institucional:

acredito que o que vem sustentando a minha presença na escola, é a existência do discurso de ser uma gestão democrática, e do “medo de cair aos olhos” dos pesquisadores e, conseqüentemente, das autoridades e colegas do meio educacional. Outra possibilidade, que talvez complemente a primeira, é que apesar dos discursos que desqualificam professores e pesquisadores da universidade, no sentido que estes apenas sabem a teoria, mas desconhecem a prática e a realidade, o segundo aspecto é que gostam de ter uma aproximação da UNICAMP. (Pesquisador – Portfólio Individual – 2006-08-06)

Nesse processo de “medo de cair aos olhos de”, como o pesquisador-apoiador representou o elo de ligação entre a universidade e a escola; talvez fosse visto como o sujeito que poderia ferir a sua imagem, criada pela própria Direção, durante sua apresentação sobre a escola na reunião de outubro do ano anterior²².

²² Sobre essa reunião, ver nota de rodapé da página 103.

Um outro possível motivo, talvez seja o fato de que um processo dessa natureza corrobore um perfil democrático que deseja construir ou, talvez, acredita ter. Essa percepção foi relatada após alguns dos encontros:

O encontro de hoje fortalece a sensação que a Direção não quer que a CPA vingue na escola. Mas, ao mesmo tempo, ela não permite o rompimento. É muito difícil a conversa com ela, os assuntos são muito difusos. A minha preocupação está no fato de que ela não cumpre qualquer combinado feito em termos de prazos. Parece-me que ela se esquece dos combinados. Tenho também a impressão de que a Direção teme que a contrarie na frente dos professores. (Pesquisador – DC – 2006-03-07)

Comentou sobre outros exemplos de não- envolvimento que estão associados à falta do correto cumprimento do seu papel e não percepção do significado e finalidade de ser um funcionário público, que é o caso de uma funcionária da secretaria que não atende bem aos pais, chegando a negar vagas “só para mostrar para o pai que não é fácil conseguir vaga” e outro caso é o de uma inspetora que não aceita qualquer regra da escola. (Pesquisador – DC – 2006-03-15)

Diante dessas dificuldades, visando cumprir o duplo papel de apoiador e pesquisador, as estratégias usadas para a superação das dificuldades eram

As únicas estratégias foram a presença (insistente) e o diálogo, sempre com o cuidado para que a CPA, dado o contexto, não passasse a ser vista como “CPI”, como alguns brincavam. Eu via esse diálogo como um jogo para eu não cair fora do processo, ora me fazendo de desentendido, não atento; ora jogando questões para esclarecimentos, fazendo com que as pessoas se sentissem importantes no processo percebendo, que eu também estava apreendendo com o processo, cujo resultado poderia culminar numa ação que viesse a atender as suas necessidades e desejos, pautados no conceito de qualidade negociada. [...] a presença e o busca do diálogo tem sido as estratégias para a superação das dificuldades. Obviamente, tenho tentado me adequar aos sinais que a escola tem dado sobre minha atuação. (Pesquisador- Portfólio Individual – 2006-08-06)

É também evidente que, apesar de todo aporte teórico ligado ao assunto e das reuniões em que as experiências dos pesquisadores-apoiadores eram socializadas, muitas das inseguranças do pesquisador-apoiador eram percebidas pelos membros da escola e, portanto, refletidas nessa relação. Um forte indício deste aspecto foi explicitado pela Direção da escola durante sua apresentação durante o I Seminário de Avaliação Institucional²³, quando disse:

A presença do apoiador foi difícil, pois era um ser estranho à escola, que não conhece a sua dinâmica, e por isso surgem alguns problemas, mas que pelo desejo de participar do processo, tivemos que aceitar, que passar a gostar, a conviver. Com o tempo, aprendemos a gostar. (Direção – DC – 2006-10-31)

²³ Sobre esse evento, ver nota de rodapé da página 64.

... gostaríamos de ter um apoiador mais experiente, e não um apoiador estudante. (Direção – DC – 2006-10-31)

Nessa época, as fragilidades da condução do pesquisador-apoiador, por ele percebidas foram,

No primeiro momento:

- No campo conceitual. Insegurança nas concepções existentes. Definições, em especial de Indicadores.

-Procedimental: como compor a CPA (só podia ser com todos os representantes da comunidade, problemas com horários, como cumprir o plano de trabalho), limites da gestão e CPA.

-Falta de conhecimento da realidade da escola pública estadual.

Depois, a fragilidade ficou no âmbito da inoperância, já que uma ajuda na metodologia não cabia, dada a solicitação de me manter distante. Num apoio teórico também não foi possível, pois se colocavam, como já sabedores do assunto e que a “erudição” não cabia ali, já que a “coisa precisava ser na prática”.

Atualmente as fragilidades de minha atuação estão vinculadas à fragilidade do trabalho da CPA e de sua própria constituição e manutenção. (Pesquisador – Portfólio Individual – 2006-08-06)

Dadas essas fragilidades, as principais aprendizagens foram:

Além do conhecimento da cultura da escola estadual, acredito que não seja possível distinguir quais foram as aprendizagens específicas à primeira fase do projeto. Mas complementando esta experiência com as outras atividades do LOED (a disciplina, as reuniões GERES, APP) a aprendizagem mais significativa está nos procedimentos e as habilidades necessárias para a abordagem de uma comunidade escolar com vistas ao processo de legitimação política de uma ação, qualquer que seja ela. Acredito que este aspecto da legitimação política, responde à principal questão do meu projeto de pesquisa e vem colaborando muito nas minhas ações na outra escola em que tenho trabalhado desenvolvendo a avaliação institucional (porém sem a nomeação da CPA). (Pesquisador – Portfólio Individual – 2006-08-06)

O principal foco de preocupação estava no real compromisso de todos, para que o processo se implantasse na escola. Essa preocupação foi assim sintetizada:

Como não há espaços coletivos de CPA em funcionamento na escola, o que continuo fazendo é conversar com as pessoas para que elas se percebam importantes para a mobilização, pois se depender do “sistema”, nada irá ocorrer. No entanto, sinto que todo o esforço é em vão, pois tenho muita clareza que os professores nada querem que aconteça de diferente, pois isso representa mais trabalho, assim como acontece com a Direção. Tudo isso, apesar do discurso politicamente correto de todos. (Pesquisador - Portfólio Individual – 2006-11-01)

A partir de então, as estratégias para a intervenção no processo foram um pouco mais incisivas:

Tentativa de envolvimento das pessoas destacando a força que elas teriam coletivamente, explicitando as incoerências as suas falas e suas “não ação”. Paralelamente tenho tentado mostrar para o coordenador o quanto ele teria de melhoria no projeto pedagógico se ele usufruísse as indicações e envolvimento produzidos com o trabalho da CPA dentro de um processo de AI. Tenho também tentado manter uma aproximação da Direção para atender às questões de “ego” e centralização.

O evento realizado ontem [I Simpósio de Avaliação]foi um grande motivador para a articulação das pessoas no interior da escola. (Pesquisador - Portfólio Individual – 2006-11-01)

Ao final do processo, há uma sinalização de que a presença do pesquisador-apoiador é aceita e que pode colaborar com o processo.

Não... assim... eu gostaria se isso vai continuar... se você vai ficar com a gente... (S08- Tab E17)

Eu acho que se um dia você vier, você, para falar mais com a gente, acho que ficaria interessante, não é? (S09- Tab E17)

As discussões eram sempre direcionadas. Na verdade, o que falhou nas nossas discussões de CPA foi a falta do pesquisador, ou seja, do outro olhar. Do olhar do pesquisador de fora, que na verdade era o seu caso, não é? Na verdade, que querendo ou não, por melhor intenção que se tenha, para se realizar as reuniões da CPA, como você já é uma pessoa que já faz parte da escola, você já tem um papel dentro da escola, querendo ou não, você já tem um olhar do ambiente escolar do qual você pertence. Mais ou menos, como você já tem esse olhar, meio que direciona as discussões para aquilo que você espera ou para aquilo que você acha que é certo. Então na verdade, teve nada muito de muito concreto sobre CPA, sobre Avaliação Institucional. Porque daí nós já voltamos esse olhar de CPA, já para a realidade da escola, para as dificuldades que nós enfrentamos na escola, e como nós poderíamos enfrentar essas dificuldades, superar esses obstáculos. Então, já caiu meio na rotina escolar (S11 - Tab E06)

Então eu percebi aí, que teria realmente, algo a estar envolvido, assim, com essa palavra qualidade: “Ah! Vai ter Unicamp!”, “Vai haver mudança!”. Vamos procurar mudar uma lista inteira de alguma forma. Talvez fazer novas regras, novas normas. Não digo fazer, mas mudar de alguma coisa. Sabe? Digamos se tivesse... pelo menos que entendi foi isso: ninguém iria vistoriar ninguém, nenhum professor, mas se houvesse um com necessidade de... não é?... Aí seria o momento de CPA se colocar: “olha!... não é?”. E a pessoa teria de ter o bom senso e aceitar. Pelo menos o que eu entendi que CPA é isso (S05– Tab E14)

3.4.4 - Determinantes para a sustentação do processo participativo

Com a descrição da dinâmica das reuniões e dos conflitos que foram explicitados na relação com o pesquisador-apoiador, os dados apresentados a seguir tornam-se mais significativos, facilitando a sua compreensão e complexidade. Os dados foram obtidos a partir do questionário, da entrevista e do diário de campo.

No questionário, os determinantes que sustentam o processo foram investigados em três diferentes focos:

- Identificação dos elementos que facilitam o processo
- Identificação dos elementos que dificultam o processo
- Avaliação dos respondentes sobre suas próprias expectativas em relação ao processo.

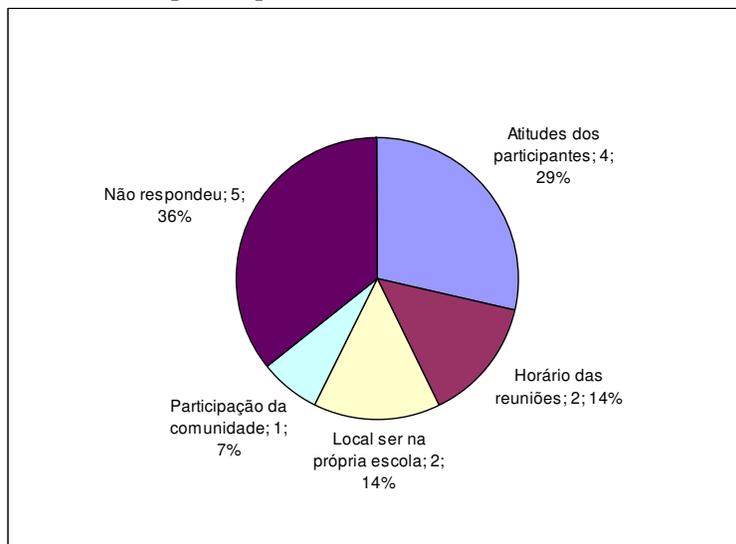
Quando perguntados sobre “Quais aspectos facilitaram o trabalho da CPA?” obteve-se a seguinte síntese a partir das respostas apresentadas:

Quadro 18
Aspectos que facilitam o trabalho da CPA

Síntese feita pelo pesquisador	Quais aspectos facilitaram o trabalho da CPA?	Freq
Atitudes dos participantes	<i>A seriedade, a honestidade, o respeito, a harmonia e a responsabilidade de seus participantes.(S03)</i>	4
Horário das reuniões	<i>No meu caso, o horário das reuniões.(S04)</i>	2
Local ser na própria escola	<i>A meu ver, por acontecer na dependência da Unidade escolar, não precisando se deslocar para outro lugar. (S12)</i>	2
Participação da comunidade	<i>Trazer os pais e responsáveis para conhecerem o PPE; dar chances para eles colocarem seus anseios etc. Porque não basta somente ouvi-los e fazer o que eles querem, mas sim cobrar deles o envolvimento saber dizer não quando houver necessidade.(S05)</i>	1
Não respondeu		5
	Total	14

O gráfico a seguir traz a representação desse quadro:

Gráfico 07
Aspectos que facilitam o trabalho da CPA



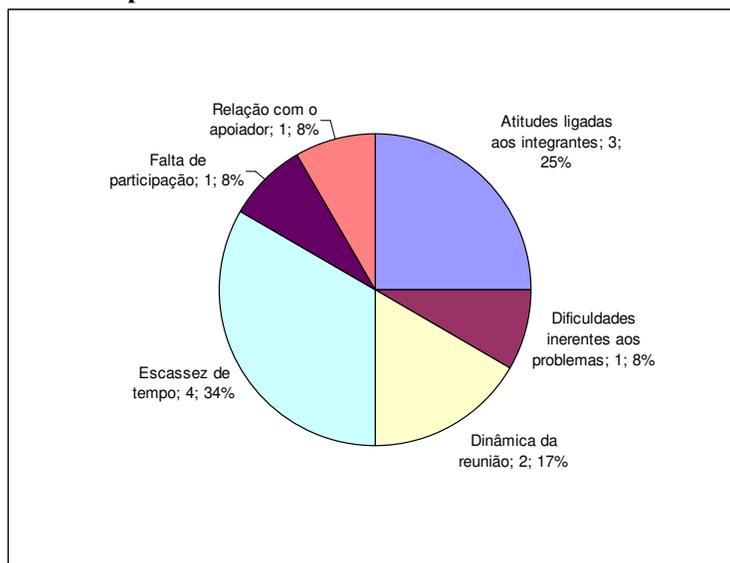
Quando perguntados sobre “as principais dificuldades enfrentadas pela CPA?”, os respondentes apresentam as seguintes respostas:

Quadro 19
Principais dificuldades enfrentadas no trabalho da CPA

Síntese feita pesquisador	Recortes Exemplificadores	Freq
Atitudes ligadas aos integrantes	<i>Falta de união entre o grupo participante e ausência de alguns integrantes. (S12)</i>	3
Dificuldades inerentes aos problemas	<i>Achei que as dificuldades enfrentadas estão na resolução dos problemas levantados.(S08)</i>	1
Dinâmica da reunião	<i>Colocar em práticas as questões discutidas(S11)</i>	2
Escassez de tempo	<i>No meu ver, as maiores dificuldades, foram a interação, pouco tempo para a discussão e entendimento. (S03)</i>	4
Falta de participação	<i>A falta de participação por parte dos pais e funcionários (S04)</i>	1
Relação com o apoiador	<i>A comunicação entre o apoiador e o grupo.(S02)</i>	1
Não respondeu		2
	Total	14

O Quadro 19 é representando no Gráfico 08:

Gráfico 08
Principais dificuldades enfrentadas no trabalho da CPA



E quando os respondentes avaliaram o cumprimento das metas por eles estabelecidas, foi possível encontrar outros elementos para a identificação dos determinantes que sustentam o processo de Avaliação Institucional. A seguir encontram-se esses elementos e uma citação que os exemplifica:

a) O pouco tempo vivido pelo processo

As expectativas que tive quanto a esse trabalho é que todos os envolvidos, embora com muito pouco tempo, pudessem se aprofundar nesse processo, que com certeza será de grande valia para o futuro. (S03)

b) A dinâmica da reunião, onde predominantemente foram levantados os problemas

Tinha muitas expectativas. A grande maioria não foi atingida, pois foram só levantados os problema (S12)

c) Faltaram oportunidades de atuação

Acredito que não tivemos muitas oportunidades de atuação, talvez pelo motivo da falta de união dentre os professores. (S04)

d) Falta de união entre os professores

Acredito que não tivemos muitas oportunidades de atuação, talvez pelo motivo da falta de união dentre os professores. (S04)

- e) Dificuldade em chegar a um consenso, em como resolver determinados problemas

Discutir problemas, metas a atingir eram fatores que me chamavam a atenção; no entanto, a expectativa não atingida por não conseguir chegar a um consenso, em como resolver determinados problemas. (S06)

Nas entrevistas, quando os membros eram questionados sobre as possíveis causas que levavam desânimo e que acabava por desarticular os trabalhos da segunda CPA, foi informado o seguinte:

- a) Falta de um real interesse dos professores

Eu acho que o desânimo do pessoal foi a falta, assim, de compromisso mesmo.(S05)

- b) Porque as pessoas estão acostumadas com algum gestor sempre dirigindo e com a sua ausência se desestruturam.

*Não que não funcionasse, mas há uma tendência das pessoas a não respeitar.(S01)
... eu sei como é professor e como a diretoria não chama e acabou se dispersando e ninguém tomou a frente de nada.(S04)*

- c) A Direção tinha outras prioridades

*Talvez a direção tivesse outras coisas mais importantes para ver e acabou ficando meio de lado mesmo. (S04)
Outras prioridades seria no caso. Entende? Falta de compromisso é muito forte.
Outras prioridades no caso. (S05)*

- d) A Direção não demonstrava interesse para o trabalho

Talvez o desinteresse da própria Direção. Tinha que levar mais a sério, não é?(S03)

De quem tava dirigindo no caso. Não seria falta de compromisso... Sei lá.. porque a falta de compromisso é muito forte.(S05)

- e) As reuniões eram umas mesmices

e também quando as reuniões estavam acontecendo, não estava acontecendo nada além daquilo. (S04)

Na verdade, isso não aconteceu. E aí você acaba caindo numa mesmice,(S11)

- f) Falta da continuidade das reuniões

Primeiro é assim: as reuniões deixaram de acontecer, já não tinha mais o espaço, e também quando as reuniões estavam acontecendo, não estava acontecendo nada além daquilo. (S04)

g) Faltou registro e a discussão não passou para a ação

Porque muita coisa foi discutida, não passou para o papel... Por exemplo, sobre as regras, com os pais que ela ia mandar... Foi discutido sobre regras para escola melhorar [...] ela falou que ia mandar uma pesquisa para os pais, para conversar... O que eles achavam que era lei, que era regra... Só que até hoje nós não mandamos...(S09)

h) Participação (presença) era “paga” com trocas de dia

Teve um pouco pensando em atestado, entende? Pensando em certificado. Eu penso. Eu não quero fazer julgamento. Mas teve uns pensado em atestados... Mas... não sei também . Eu creio que teve também uma parte fazendo trocas também. Entende? Eu creio.(S05)

Então porque eu vou ficar na CPA? Eu vou ganhar um dia a mais? Surgiu a questão. Então é uma coisa que aqui disponível e você não ter aquele retorno em dinheiro, em (S08)

i) A distância entre a teoria e a prática

E, na verdade, o que caiu no desânimo dos professores foi justamente essa fala que o professor tem que a teoria é uma coisa e a prática é outra. Na verdade, caiu nessa velha frase que particularmente não gosto, que os professores acham. E na verdade, foi isso que aconteceu, porque nós só discutimos algo que na verdade, não foi colocado em prática, não foi visto para poder superar as dificuldades que poderiam ser encontradas ao longo do caminho. (S11)

j) A reunião cai na demagogia

Porque na verdade quando a gente reflete sobre algo, a gente discute sobre algo, e nós pensamos em medidas para se colocar em prática depois, num segundo momento, você espera que se coloque em prática tudo aquilo foi discutido, tudo aquilo que foi explanado. Na verdade, isso não aconteceu. E aí você acaba caindo numa mesmice, e você acaba caindo numa demagogia e você pensa: “ah, ai você pensa, então, novamente, só foi discutido, só foi falado”. E a gente volta para aquela realidade: nunca se é colocado em prática. (S11)

k) A sobrecarga de reuniões no horário do almoço prejudica

... algumas porque não podiam ficar, não sei, não sei, eu também não posso ficar desse jeito eu perco quase um dia de almoço que eu perco, porque eu tenho 2 dias do HTPC né que a gente não dá tem que almoçar mesmo, então era mais um dia , mas como eu me comprometia a ficar né , então eu falei vou ficar né. (S06)

l) Devido ao projeto ser uma pesquisa e as pessoas teriam que se comprometer com mais tempo além de outras atividades

Eu acho que as pessoas ficam muito preocupadas porque é uma pesquisa... Eu vou ter que escrever... Ficam presas a isso, acredito... é da Unicamp... é uma pesquisa... As pessoas ficam muito presas a isso. Aí eles têm muita coisa a fazer... Tem outro curso...

Ficam preocupadas com isso, acredito... de ter que depois... Como agora: tem que fazer entrevista, elas se preocupam com isso... aí tem que entregar a parte escrita: ai, meu Deus! Tem que entregar escrito... eu creio que seja isso.(S13)

m) Falta de clareza do que é a CPA

Um pouco seja a falta de clareza do que é a CPA, do que está realmente envolvido... Então fica preocupado... (S13)

Ou seja, quando se buscam identificar os elementos determinantes para a não-sustentação do processo, os participantes apontam para as iniciativas dos próprios participantes, para o gestor e para as dinâmicas das reuniões.

Quadro 20
Origem do desânimo com o processo

Determinantes	Freq
Atribuído ao participante	3
Atribuído ao gestor	4
Atribuído à dinâmica da reunião	11
Total	18

Em outros momentos da entrevista aparecem esses elementos

Para mim as reuniões de CPA foram proveitosas, mesmo que eu não estou de acordo com aquilo [conteúdo e forma da reunião] que eu imaginava, que eu pensava, daquilo que eu esperava, mas eu procurei filtrar aquilo que eu via nas reuniões, que eu ouvia. Agora, se outros professores, eles realmente aproveitaram essas reuniões, eu já não posso garantir isso para você. Porque tinha professores que realmente estavam ali só por estar. (S11-Tab E11)

não funciona sem a Direção. Porque eles acham que ela que tem que fazer a reunião. Se ela pedir para mim, ou para qualquer outra do grupo, vão achar que a gente está... sei lá... querendo aparecer... e não é nada disso. (S03 - Tab E16)

PESQUISADOR: Na ausência da Direção porque vocês não continuaram trabalhando?

ENTREVISTADA: Porque o dia que não tinha reunião eu ia embora correndo, porque eu não fiquei me perguntando eu acho que ninguém tem... Tempo de fazer isso, porque todo mundo sai correndo, porque a maioria trabalha em outra escola e também que sair correndo desde a manhã.

PESQUISADOR: Então o dia em que não tinha reunião era um alívio normalmente?

ENTREVISTADA: Para mim é.

PESQUISADOR: Perfeito

ENTREVISTADA: É no sentido de ficar sem almoço entendeu... (S06 - Tab E16)

... se todos tivessem a mesma motivação, que infelizmente não tem. Porque na verdade, a maioria dos professores aí quando eles pensam em CPA, 'Vai ter reunião de CPA? ', 'então eu tenho que contar o dia para depois faltar.' [...] 90% dos professores que participam da CPA é devido à troca de dia. [...] Foi feita uma troca em dias. [...] E aí depois essas horas de CPA era um acordo interno. [...] Eu também usufruí [desse

benefício]. É um aspecto colocado pelos próprios professores. Só que se não tivesse isso e a Direção sabe disso. Porque a Direção, ela enquanto diretora, ela tem um olhar bem aguçado e eu gosto de alguns aspectos do olhar dela. Ela sabe que os professores não viriam. Por que na verdade quem a pressionou foram os próprios professores, que a pressionaram. “Ah! Se nós ficarmos... é vindo para cá às terças feiras para depois descontar de HTPC eu não quero mais. Eu não venho mais”. (S11-Tab E14)

Porque a Direção, ela enquanto Diretora, ela tem um olhar bem aguçado e eu gosto de algumas coisas... assim, de alguns aspectos do olhar dela. Ela sabe que os professores não viriam. Por que na verdade quem a pressionou foram os próprios professores, que a pressionaram. “Ah! Se nós ficarmos.. é vindo para cá às terças feiras para depois descontar de HTPC eu não quero mais. Eu não venho mais.” (S11-Tab E14)

Uma ressalva importante a ser feita neste momento, é que, como esses dados são levantados a partir da percepção de um grupo, cuja maioria é composto por professores, há uma tendência de que as dificuldades sejam exteriorizadas pelo corpo docente, atribuindo a responsabilidade a outros.

Ainda na entrevista, quando os membros foram questionados sobre o que faltou para que a CPA atingisse os resultados, foram obtidas as seguintes respostas:

Quadro 21
O que faltou para que a CPA atingisse melhores resultados

Síntese feita pelo pesquisador	Recortes exemplificadores	Freq
Atitudes (Assiduidade, Compromisso, Convicção), Envolvimento, Seriedade, Disponibilidade)	<i>Faltou bastante empenho. Pelo menos eu estive sempre aqui, acho que mais um pouco de compromisso mesmo, levar mais a sério... (S08)</i>	9
Autonomia e Liderança para a execução da reunião	<i>Mas muitas vezes quando algum problema da escola era maior que a CPA, então não tínhamos a CPA para poder resolver esse problema da escola, ou porque acontecia alguma coisa.(S11)</i>	9
Organização e planejamento	<i>Como foi ela [diretora] que tomava iniciativa, não é... Eu acho que faltou... faltou mais registro também... Deixar tudo registrado. [...] Faltou organização também, plano de trabalho.(S09)</i>	5
Ação	<i>E se a gente pode contribuir é isso, trabalhando, ajudando a levantar problemas, a gente espera ver uma solução para o problema... Foi o que eu senti que ficou no ar...(S08)</i>	4
Conhecimento sobre a CPA	<i>e um pouco também aquela coisa nova: CPA! ... assusta um pouco... então a gente está... acho que se habituando um pouco... CPA o que é isso?(S13)</i>	1
Olhar externo do pesquisador [apoiador]	<i>Faltou o olhar do pesquisador. Que é o olhar de fora. Que quando você olha de fora as coisas são diferentes, os olhares são diferentes, as visões são diferentes, então, faltou... Hoje, eu vejo que faltou esse olhar desse pesquisador, que na verdade, era o seu caso, faltou o seu olhar, eu acho que se você estivesse conosco as coisas estariam diferentes ou teriam sido diferentes.</i>	1
	Total	29

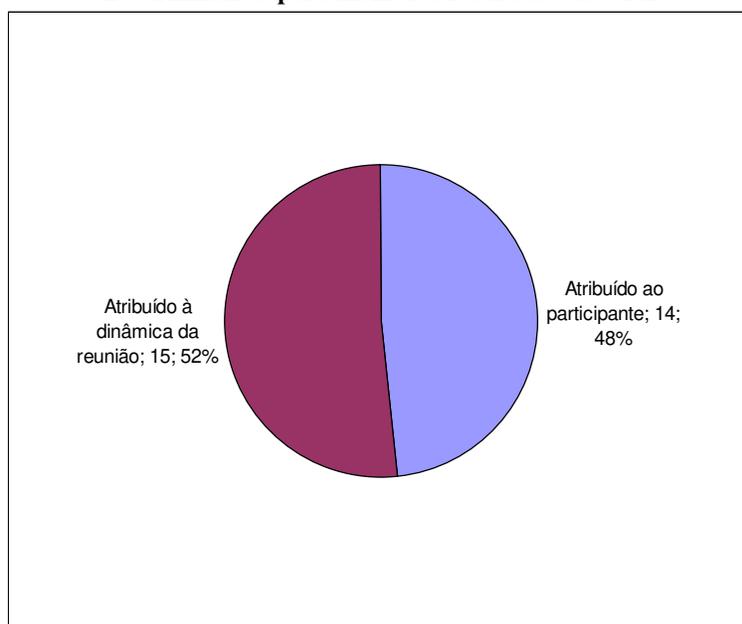
Uma síntese maior deste quadro por ser o proposto no Quadro 22:

Quadro 22
Síntese dos determinantes para melhores resultados da CPA

Determinante	Freq
<i>Atribuído ao participante</i>	14
<i>Atribuído à dinâmica da reunião</i>	15

Cuja representação gráfica é a seguinte:

Gráfico 09
Determinantes para melhores resultados da CPA



De qualquer forma, todos os dados apresentados até aqui mostram não existir uma unidade da escola, onde os gestores, particularmente a Diretora, são um componente isolado na escola, e os professores e funcionários, predominantemente os professores, formam outro componente. A dinâmica da reunião aparece como um terceiro componente, onde os dois primeiros interagem.

Assim, os dados podem ser agrupados configurando-se em dois grupos de determinantes que sustentam o processo participativo na CPA e, conseqüentemente, da Avaliação Institucional. O primeiro, vinculado às características pessoais, e o outro se liga aos procedimentos que

permitirão a articulação das pessoas diante da Avaliação Institucional que ocorre nos espaços da reunião.

Assim, na primeira categoria, estariam as disponibilidades pessoais para o trabalho, ligadas ao profissionalismo e à ciência da responsabilidade social inerente ao exercício de sua profissão as quais, por sua vez, apontam para o envolvimento e para as atitudes dos participantes.

Na segunda, são as características estruturais e políticas, que se manifestam no exercício do trabalho coletivo que ocorre nos momentos da reunião. Nessa categoria, estariam garantidos o horário e local para as reuniões, planejamento e organização do processo de Avaliação Institucional, onde se inserem os cuidados com a sensibilização da Comunidade, formação dos participantes, equilíbrio entre as reflexões e as ações.

3.5 - A avaliação do processo

A avaliação do processo pôde ser feito em dois momentos diferentes do questionário. Um quando avaliam o cumprimento das metas estabelecidas e outro quando avaliam o cumprimento de suas expectativas iniciais.

3.5.1 - Em relação às metas estabelecidas

Quando avaliam as metas, os respondentes apontam:

Quadro 23
Avaliação do processo em relação às metas estabelecidas

Sujeito	Como você avalia o cumprimento destas metas?	Síntese feita pelo pesquisador, quanto ao seu cumprimento.
S01	<i>O cumprimento das metas deverá ocorrer com respeito, responsabilidade e harmonia entre todos os participantes nas suas várias etapas.</i>	Ainda não foi cumprida
S02	<i>Se as metas forem cumpridas serão de grande ajuda na escola.</i>	Ainda não foi cumprida
S03	<i>O cumprimento de toda e qualquer meta, deverá ser realizado com dedicação, respeito e responsabilidade.</i>	Ainda não foi cumprida

S04	<i>Ainda não ocorreu.</i>	Ainda não foi cumprida
S05	<i>Regular. Pois não houve atuação das mesmas. Precisaria fazer um trabalho com a comunidade pra que através desse envolvimento pudéssemos ver resultados.</i>	Ainda não foi cumprida
S06	<i>Todos os envolvidos, a equipe, está fazendo o possível para atingi-las, oferecendo um trabalho eficiente, se esforçando para isso.</i>	Ainda não foi cumprida
S07	<i>(não respondeu)</i>	Não respondeu
S08	<i>Vejo que é necessário, mas difícil na compreensão de cumprimento.</i>	Ainda não foi cumprida
S09	<i>Zero</i>	Ainda não foi cumprida
S10	<i>Não vou responder, porque minha participação foi muito pouca, entrei muito depois.</i>	Não respondeu
S11	<i>Na verdade, o não cumprimento das metas causou uma frustração, pois sempre esperamos que o que discutimos seja colocado em prática.</i>	Ainda não foi cumprida
S12	<i>Quanto ao cumprimento não foi produtivo, pelo fato de ficar o tempo todo discutindo o mesmo assunto.</i>	Ainda não foi cumprida
S13	<i>Houve efetiva participação dos integrantes da CPA</i>	Ainda não foi cumprida

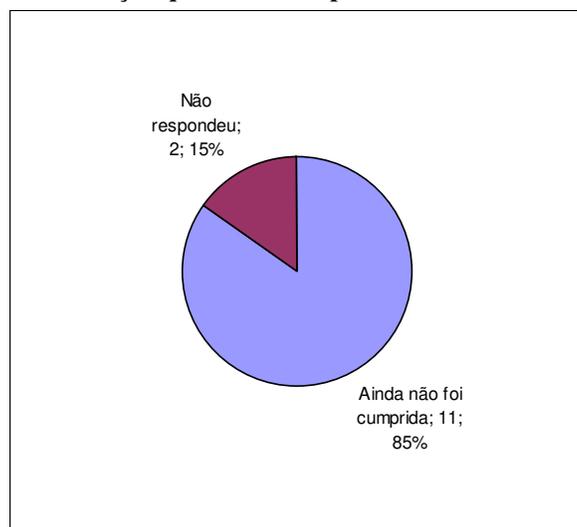
Quando avaliam as metas, os respondentes apontam:

Quadro 24

Síntese da avaliação do processo em relação às metas estabelecidas	
Síntese feita pelo pesquisador	Freq
Ainda não foi cumprida	11
Não respondeu	2

Essa quase unanimidade é representada no Gráfico 10.

Gráfico 10
Avaliação quanto ao cumprimento das metas



Nas entrevistas foi identificado o seguinte:

[Na CPA] *tinha oportunidade de falar... às vezes no HTPC não dá tempo.. passa um recado... a CPA não, a gente veio discutir só aquele assunto... mas é uma pena que não passou, não é?* (S09-Tab E11)

“Não houve uma melhora de qualidade. Porque a escola continuou como ela sempre esteve desde o dia 13 de fevereiro de quando começou as aulas e desde março de quando começou as reuniões de CPA.” (S11-Tab E12)

“Infelizmente, aqui é uma escola desorganizada em todos os aspectos. E na verdade, quando nós tínhamos as reuniões da CPA, eu ainda colocava os aspectos que deveriam ser abordados e essa organização escolar, muitas vezes ou a maioria delas, atrapalha na aprendizagem dos alunos. E na verdade, como só ficou isso na discussão e na reflexão isso não colocado em prática, então não houve melhoria.” (S11-Tab E12)

3.5.2 - Em relação às expectativas dos membros da CPA

Quando avaliam as suas expectativas iniciais em relação ao trabalho desenvolvido pela CPA, encontram-se as seguintes respostas:

Quadro 25
Avaliação em relação às expectativas iniciais

Sujeito	Texto completo	Síntese das Expectativas feita pelo pesquisador	Síntese da Avaliação feita pelo pesquisador
S01	<i>Minhas expectativas, quanto à CPA eram de <u>conhecer e refletir sobre a escola que temos e agirmos no sentido de obter melhor desempenho e qualidade, tanto no que diz respeito ao ensino, quanto na aprendizagem e organização geral da escola. Quanto ao que se atingiu ainda é cedo para dizermos, pois o processo é lento, mas algumas mudanças já começaram a aparecer como professores comprometidos com os seus alunos e modificação do prédio com pintura e limpeza geral.</u></i>	conhecer sobre a escola que temos ; refletir sobre a escola que temos ; agirmos para obter melhor desempenho e qualidade	Quanto ao que se atingiu ainda é cedo
S02	<i><u>O conhecimento geral dos assuntos abordados, mas na prática ficaram sem resposta.</u></i>	O conhecimento geral dos assuntos abordados	na prática ficaram sem resposta
S03	<i>As expectativas que tive quanto a esse trabalho é que <u>todos os envolvidos, embora com muito pouco tempo, pudessem se aprofundar nesse processo, que com certeza será de grande valia para o futuro.</u></i>	Todos os envolvidos pudessem se aprofundar nesse processo	Não avaliou
S04	<i>Acredito que <u>não tivemos muitas oportunidades de atuação, talvez pelo motivo da falta de união dentre</u></i>	Não especificou	não tivemos muitas oportunidades de

	<i>os professores.</i>		atuação
S05	<i>Sim. As <u>atingidas</u> foram enquanto estávamos reunidas em <u>busca de soluções de problemas</u> que a escola enfrenta no dia-a-dia. As que <u>não foram contempladas</u> é no que diz respeito ao <u>agir, ou melhor fazer</u>; pois pra mim temos que por em pauta e tomar decisões de mudanças de atitude.</i>	busca de soluções de problemas o agir, ou melhor fazer	foram atingidas não foram contempladas
S06	<i>Tinha a expectativa de <u>conhecer melhor os problemas da escola</u>, pois é uma escola nova para mim e uma realidade bem diferente da qual eu trabalho. <u>Discutir problemas, metas a atingir</u> eram fatores que me chamavam a atenção; no entanto, a expectativa não atingida foi em não conseguir, e chegar a um consenso, em como <u>resolver determinados problemas</u>.</i>	Conhecer melhor os problemas da escola Discutir problemas, metas a atingir. Resolver determinados problemas	não atingida
S07	<i><u>Sim</u>. Com as reflexões que forma feitas, serviram para que eu <u>renovasse as minhas atitudes quanto a qualidade de ensino</u>.</i>	renovasse as minhas atitudes quanto a qualidade de ensino	Sim
S08	<i>As minhas expectativas era <u>conhecer os assuntos discutidos e a resolução de alguns problemas levantados</u>. Acredito que ainda <u>não foram atingidas nenhuma expectativas</u>.</i>	Conhecer os assuntos discutidos A resolução de alguns problemas levantados	Não foram atingidas nenhumas expectativas
S09	<i>Tinha várias expectativas. As <u>atingidas</u> foram as <u>discussões sobre os problemas da escola</u>. <u>Não atingidas</u> foram essas discussões não passarem da CPA, <u>nenhuma foi desenvolvida realmente</u>.</i>	Discussões sobre os problemas da escola Passar para a ação	Atingidas Não atingidas
S10	<i>Sim – Hora de entrada e saída dos alunos, comportamento dos alunos recreio</i>	Hora de entrada e saída dos alunos Comportamento dos alunos recreio	Sim
S11	<i>No início das reuniões, eu pensei que seria algo que tinha <u>ações rápidas e concretas</u>. Sei que a reflexão deve acontecer antes de qualquer tomada de decisão, mas pensei que tal reflexão andaria de mãos dadas com ações, e infelizmente, isso não aconteceu.</i>	Ações rápidas e concretas	Isso não aconteceu
S12	<i><u>Tinha muitas expectativas</u>. A grande maioria não foi atingida, pois foram só levantados os problema</i>	Tinha muitas expectativas	A grande maioria não foi atingida
S13	<i>As expectativas em relação à <u>discussão conjunta sobre a escola pública e seu método de avaliação</u> foram atingidos.</i>	Discussão conjunta sobre a escola pública e seu método de avaliação	Foram atingidos

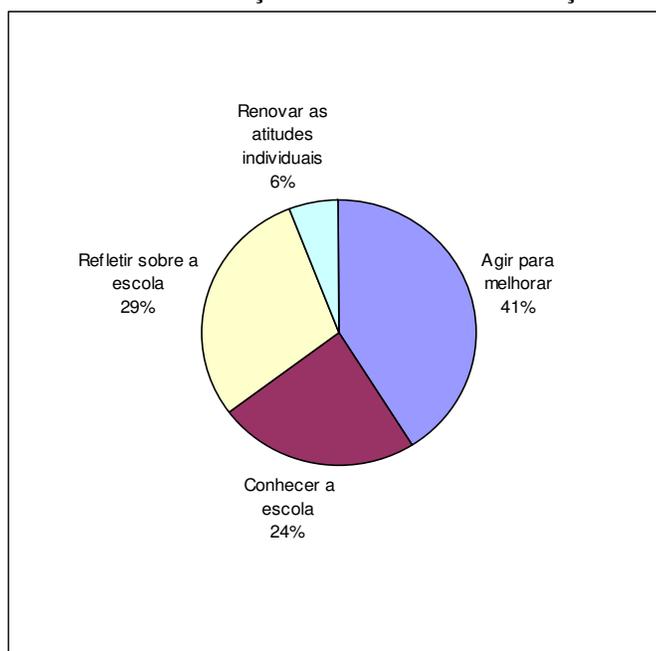
Esse quadro pode ser sintetizado da seguinte maneira:

Quadro 26
Síntese da avaliação em relação às expectativas iniciais

Expectativas	Total	Sim	Não	Ainda é cedo
Agir para melhorar	7	1	5	1
Conhecer a escola	4	0	3	1
Refletir sobre a escola	5	3	1	1
Renovar as atitudes individuais	1	1	0	0

E ter a seguinte representação gráfica:

Gráfico 11
Expectativas Iniciais em relação aos trabalhos da Avaliação Institucional



3.5.3 - Influências nas relações pessoais no interior da escola

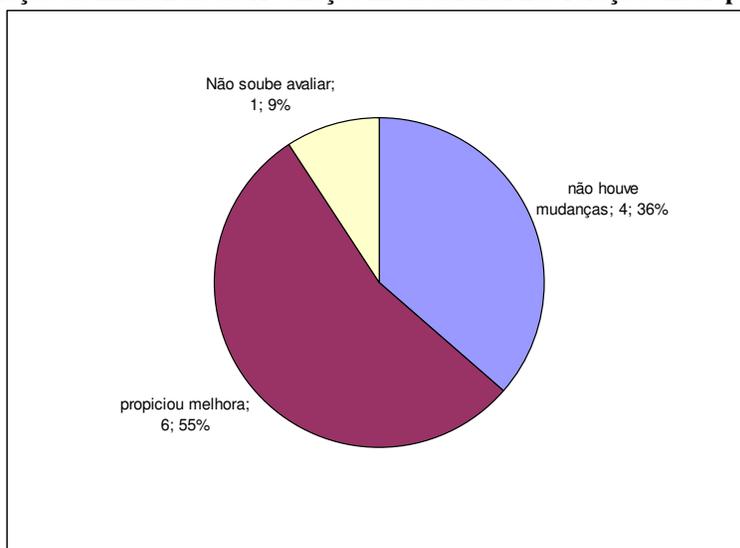
No questionário, ao sondar sobre as interferências nas relações no interior da escola, após o processo de implantação da Avaliação Institucional, os respondentes mostram que:

Quadro 27
Influência do trabalho de Avaliação Institucional nas relações no interior da escola

Avaliação	Recortes Exemplificadores	Freq.
Não houve mudanças	<i>A avaliação Institucional é primordial para a escola, mas infelizmente, como vivemos em um sistema capitalista, o tempo para a realização de tal avaliação é sufocado pelo próprio processo de tempo de trabalho dos professores, não permitindo que todos os membros da escola participem e acompanhem efetivamente o trabalho da Avaliação Institucional.(S11)</i>	4
Propiciou melhora	<i>Eu acho cedo ainda para avaliar essa relação na escola, estamos ainda nos conhecendo, mas acredito que conhecimento e compartilhamento estaremos no caminho certo. (S03)</i>	6
Não soube avaliar	<i>Não sei. Pois muitas pessoas não conseguem separar o que é aproveitável e se desfazer do que não foi válido. E outras misturam trabalho, com amizade.(S05)</i>	1
Não respondeu		2
	Total	13

A representação gráfica do Quadro 27 é:

Gráfico 12
Avaliação da influência da Avaliação Institucional nas relações inter-pessoais



3.5.4 - Repercussões do trabalho na aprendizagem dos alunos

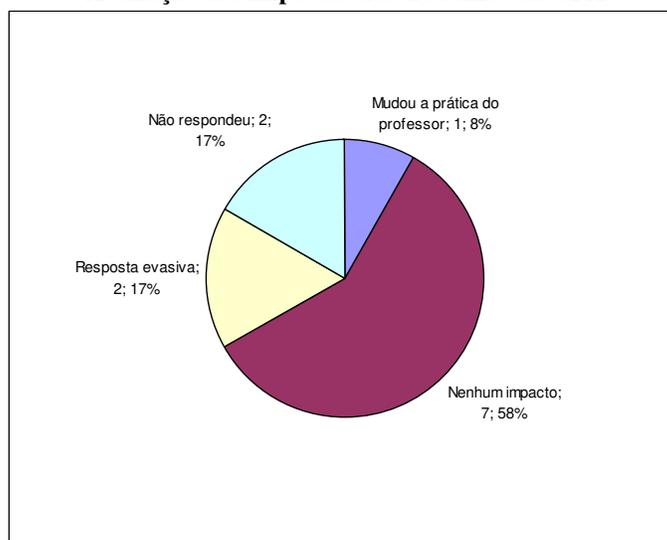
Do questionário, ao focar as repercussões após o processo de Avaliação Institucional sobre a aprendizagem dos alunos, os respondentes avaliam que:

Quadro 28
Influência do trabalho de Avaliação Institucional na aprendizagem dos alunos

Avaliação	Recortes Exemplificadores	Freq.
Mudou a prática do professor	<i>A mudança de algumas atitudes na minha prática pedagógica. A reflexão sobre os problemas políticos, sociais, econômicos e familiares que envolvem esta comunidade escolar me fez repensar sobre algumas condutas e modificá-las em função do contexto social de meus alunos.(S06)</i>	1
Nenhum impacto	<i>Não consegui perceber impactos quanto à qualidade de aprendizagem dos alunos, vejo que a maioria dos professores trabalha de forma individual, por não termos momentos de planejamento coletivo, não tínhamos coordenador pedagógico.(S12)</i>	7
Resposta evasiva	<i>O aprendizado para mim para com os alunos em outra visão de conhecimentos com a realidade.(S08)</i>	2
Não respondeu		2
	Total	1

Graficamente este quadro fica da seguinte maneira:

Gráfico 13
Avaliação dos impactos dos trabalhos da CPA



3.5.5 - Importância dos trabalhos da CPA nas escolas

Ainda do questionário, buscando investigar a importância atribuída pelos respondentes à CPA para o processo da Avaliação Institucional, foram encontrados diversos aspectos, representados no quadro a seguir:

Quadro 29
Importância da CPA enquanto recurso para o processo da Avaliação Institucional

Na sua visão, qual a importância da CPA no processo de Avaliação Institucional?	Descreve a importância	Coloca condicionantes	Remete ao trabalho em grupo	Remete à melhoria da educação	Remete à resolução de problemas	Considera importante
<i>A CPA é muito importante para a instituição, pois através dela podemos pensar em melhorias necessárias ao desempenho geral da escola e sua função social. (S01)</i>	X			X		X
<i>A união da comunidade escolar em detectar os problemas e a vontade de solucioná-los.(S02)</i>	X		X		X	X
<i>É importante estarmos unidos, usar o bom senso, não desistir, ser persistente e acreditar. (S02)</i>		X	X			X

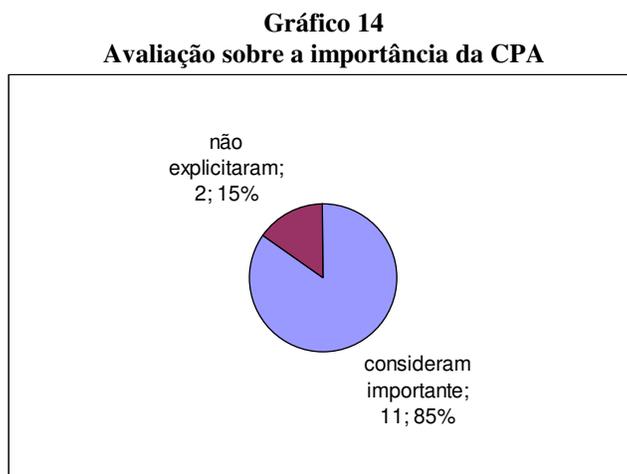
<i>A CPA, por ter seu espaço de reunião pode auxiliar no processo de avaliação levantando problemas mais relevantes e trazendo todos à exposição dos membros. (S03)</i>	X		X		X	X	
<i>Importantíssima, só faltaram atitudes. (S04)</i>		X				X	
<i>É algo a mais para se ter melhor qualidade de ensino. (S06)</i>	X			X		X	
<i>S07 não respondeu</i>							
<i>Muito boa, pois se levanta os problemas em grupo e se tenta encontrar resolução para os mesmos. (S08)</i>	X				X	X	
<i>Importantíssimo, desde que haja empenho, atitude por parte da comissão. (S09)</i>		X	X			X	
<i>Não vou responder porque minha participação foi muito pouca, entrei muito depois. (S10)</i>							
<i>A CPA é importante desde que realmente se coloque em prática na unidade escolar, pois nos remete à reflexão de toda estrutura material e pedagógica existente, visando a melhoria no processo de ensino-aprendizagem. (S11)</i>	X		X	X		X	
<i>A CPA é muito importante, desde que o grupo esteja interado e disposto à mudança. (S12)</i>		X	X			X	
<i>Contribuir para a melhoria da educação. (S13)</i>	X					X	
	Frequência	7	4	6	3	3	11

De todos esses elementos, os respondentes consideram a CPA como um importante recurso para a articulação do processo de Avaliação Institucional, como pode ser observado no Quadro 30:

Quadro 30
Avaliação sobre a importância da CPA

Síntese feita pelo pesquisador	Freq.
Consideram importante	11
Não explicitaram	2
Total	13

O Gráfico 14, a seguir, é a representação gráfica do Quadro 30.



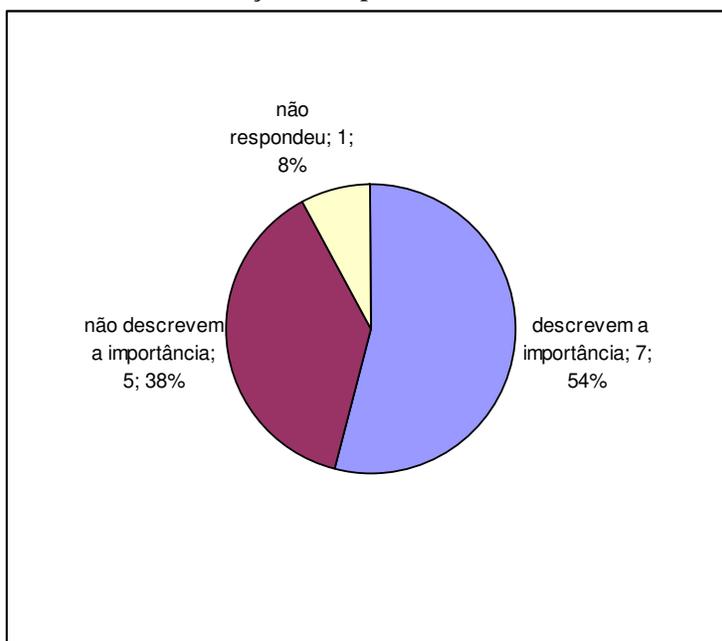
Ainda do Quadro 29, uma síntese a respeito da importância propriamente dita atribuída pelo respondente, está descrita no Quadro 31.

Quadro 31
Descrição da importância da CPA

Síntese feita pelo pesquisador	Freq.
Descrevem a importância	7
Não descrevem a importância	5
Não respondeu	1
Total	13

A partir desse Quadro 31, foi construído o gráfico a seguir:

Gráfico 15
Descrição da importância da CPA



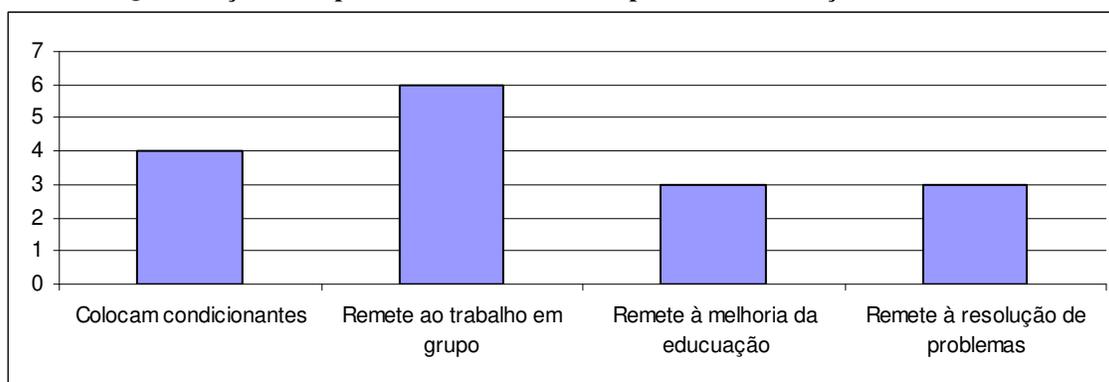
No entanto, os respondentes ao apontarem a importância da CPA, o fazem colocando alguns condicionantes, conforme descrito no Quadro 32.

Quadro 32
Qualificação da importância dada à CPA no processo e Avaliação Institucional

Síntese feita pelo pesquisador	Freq.
Colocam condicionantes ligados à atitudes individuais e coletivas	4
Remete ao trabalho em grupo	6
Remete à melhoria da educação	3
Remete à resolução de problemas	3
Total	16

O Gráfico 16 é feito a partir dos dados do Quadro 32.

Gráfico 16
Qualificação da importância dada à CPA no processo e Avaliação Institucional



3.5.6 - Continuidade dos trabalhos da CPA

Das seis respostas obtidas, todas apontam para a continuidade do trabalho, mas colocando como condicionantes a mudança da dinâmica (S03, S05 e S13), a adequação do tempo (S06) e a necessidade de se ações acontecerem. Um aponta a dependência da vontade da Direção (S01). Um aponta (S08) a justificativa meramente para ver o resultado final.

Por mim, ela deveria continuar. Essa manutenção, acho que depende da nossa Diretora. Acho que ela vai ser a favor, mas vai trabalhar sempre no mesmo estilo... (S01 – Tab E14)

É aquilo que falei para você, a participação; vamos reunir, vamos ver o que realmente tem que fazer; o que dá para fazer sem precisar de recursos, de verba; porque isso não tem mesmo. O que precisa ser feito que não vai usar recursos, não vai; cada um mesmo colocar, tentar melhorar, a própria pessoa ver o que ela está fazendo e o que ela não está. Acho isso, realmente. Pela CPA é aquilo que eu falei para você: foi discutido, é legal... mas foi como se eu tivesse vindo numa reunião qualquer da escola... eu não vi mudança: “ah!, vamos fazer? O que a gente pode fazer? Vamos pegar um pedaço de papel e vamos escrever!”; “vai ficar legal mandar isso pros pais?”; e os alunos, “que interesse tem os alunos na escola? A CPA deveria continuar, desde que exista organização ou é perda de tempo” (S03– Tab E14)

Eu acho que sim, mas não desse jeito. Muita gente saiu e disse: “Ah! Não quero fazer parte”. Teve outras, no começo, lembrei agora, que o ano passado, antes do final do ano. Foram escolhidas pessoas mais velhas de casa, pessoas que não iam mudar. Entendeu? Porque? Para que permanecesse. [...] Porque muita gente saiu, existe assim um... “Ah! não vou mais fazer parte”. No ano passado, antes do final do ano, foram escolhidas pessoas mais velhas de casa, pessoas que não iriam mudar. Entendeu? Porque? Para que permanecesse. Então eu percebi aí, que teria realmente, algo a estar envolvido, assim, com essa palavra qualidade: “Ah! Vai ter Unicamp!”, “Vai haver mudança!”. Vamos procurar mudar uma lista inteira de alguma forma. Talvez fazer novas regras, novas normas. Não digo fazer, mas mudar de alguma coisa. Sabe? Digamos se tivesse... pelo menos que entendi foi isso: ninguém iria vistoriar ninguém, nenhum professor, mas se houvesse um com necessidade de... não é?... Ai seria o momento de CPA se colocar: “olha!... não é?”. E a pessoa teria de ter o bom senso e aceitar. Pelo menos o que eu entendi que CPA é isso. E depois ...sei lá... foi mudando, mudando, mudando, mudando. E assim foi se abrindo um leque muito... (S05– Tab E14)

Caso eles retomem, sim. Se for um negócio sério eu continuo. Se fica assim ... palestra... vamos falar... vamos de falar de tal coisa e nada em pauta, nada cobrado, aí fica difícil... (S05– Tab E14)

Acho eu poderia continuar. Então, eu acho que nem a questão do tempo, poderia ter um horário, que nem a gente que dá aula aqui, sei lá, pensar uma aula, para a gente ter um tempo maior. Não pegar o meu horário de almoço. Isso também me desestimula. (S06– Tab E14)

Eu acho que sim, já que a gente começou, engrenou... queria ver o que mais poderia estar acontecendo lá para o final... (S08 – Tab E14)

PESQUISADOR: Você acredita que deveria continuar o trabalho de CPA na Escola?

ENTREVISTADA: Sim. Acredito que sim. Mas de outra maneira, de uma outra forma. Com um outro aspecto.

PESQUISADOR: E você acha que as relações de poder que você colocou que rolam aqui, permitem o embate para discutir isso, como por exemplo, que você coloca: “a Direção direcionou segundo o olhar dela”.

ENTREVISTADA: Sim

PESQUISADOR: Você, enquanto grupo, diria hoje, você acha que vai ser possível a administração deste embate?

ENTREVISTADA: Não.

PESQUISADOR: A Direção não administra isso?

ENTREVISTADA: Eu acho que, os professores desta escola não estão preparados para trabalhar em grupo.

PESQUISADOR: Por quê?

ENTREVISTADA: Porque eles não trabalham em grupo no cotidiano escolar. Então, não dá para exigir de um professor que não trabalha no dia-a-dia, que não sabe trabalhar em grupo, que não sabe trabalhar em equipe, que de uma para outra, em uma reunião de CPA ele trabalhe em grupo.

PESQUISADOR: E a reunião da CPA não seria um espaço organizado para se conseguir começar isso?

ENTREVISTADA: Sim, se todos tivessem a mesma motivação, que infelizmente não tem. Porque na verdade, a maioria dos professores aí quando eles pensam em CP, “Vai ter reunião de CPA?”, “então eu tenho que contar o dia para depois faltar.”

PESQUISADOR: Isso é genérico? Todos? Ou a maioria?

ENTREVISTADA: Não, 90% dos professores que participam da CPA é devido à troca de dia. (S11-Tab E14)

3.5.7 - Reconhecimento dos trabalhos da CPA pela comunidade

Das seis respostas obtidas, três apontam o aumento da participação na escola condição para o reconhecimento do trabalho da CPA. Dois apontam qualquer ação e um aponta a melhoria do aspecto físico. Porém, mais uma vez não se explicita um indicador de melhoria qualidade.

Como eles reconhecem ou vão reconhecer? Olha é uma pergunta bastante difícil, parece fácil, mas não é não... É, eu acho que é na mudança de atitude delas próprias, na colaboração, na participação... (S01 – Tab E13)

Teriam que estar participando. Participando aí... Tudo que fosse sendo, ia sair comentários; mas eles não sabem. Eu acredito que a gente está com esse projeto de CPA, infelizmente... (S03 – Tab E13)

Sempre pelo visual. Tudo eles percebem pelo visual. A escola adquirir aparelhagem, aumentar alguma coisa, cobrir a quadra; alguma coisa assim eles vão estar vendo. E alguns pais mais conscientes percebem o progresso do filho na alfabetização, no desenvolvimento dele. Mas é muito mais no visual. Aparências. (S04 – Tab E13)

Como a comunidade reconhece, ai eu acho que é muito cedo pra falar isso porque nos começamos agora então não tem ainda retorno. Na realidade os pais nem sabe ainda é que a gente realiza esse trabalho. (S06 – Tab E13)

Com a comunidade é em longo prazo porque se com os que estão aqui no dia-a-dia gera essa dificuldade, com a comunidade... Trazê-los para escola – não sei como, mas trazê-los para a escola –, explicar para eles e tem que ser da forma mais minuciosa, mais simples, para eles se envolverem; aí é um trabalho mais a longo prazo. (S13 – Tab E13)

3.5.8 - Necessidade de regulação para a implantação do processo

Os tempos e espaços contemporâneos, ao não permitirem que as pessoas trabalhem coletivamente, associados às implicações de um processo hierarquizado e centralizador, fazem com que elas percam essa habilidade, sentindo-se sem responsabilidade pelas possíveis ações coletivas. Operam coletivamente, apenas quando estão sob supervisão.

Eu acho que as pessoas têm que ter mais atitude, não é?... eu acho assim, quando as pessoas estão muito a vontade, a sua tendência é ficar mais a vontade... eu acho que a partir do momento que não tem regra... porque o ser humano comete falhas e se não tem alguém que cobra... eu acho que na área da educação precisamos mais isso, chegar mais perto do professor. Igual eu, trabalho numa escola municipal... eu acho diferente aqui... eu acho que aqui as coisas são muito jogadas... eu acho que para ter mais qualidade tem que ter mais [...] de todas as partes... da Direção, dos professores, servente... tem que uma... não é só responsabilidade do Diretor, acho que todo mundo tem que falar a mesma língua... aqui eu sinto que não tem regra, não tem. (S09-Tab E12)

Pode assumir. Nós todos, nós... cada um faz a sua parte e a coisa funciona... mas tem que er alguém para estar empurrando, para estar cutucando, se não, não vai... (S01-Tab E14)

... se for um negócio sério eu continuo [a participar da CPA]. Se fica assim ... palestra... vamos falar... vamos de falar de tal coisa e nada em pauta, nada cobrado, aí fica difícil... (S05-Tab E14)

3.5.9 - Receios ligados à Avaliação

Apesar dos discursos contrários, feitos em diferentes momentos durante o mês, por diversas pessoas, os aspectos negativos da avaliação foram evidenciados em alguns momentos, mostrando-se ainda vigentes.

Quando fala em avaliação institucional, as pessoas têm um pouco de medo para começar, medo de se expor, medo de que vá prejudicar falando alguma coisa – mas sempre fala alguma coisa – e eu acho positivo que saia algumas conversas porque é por aí... é um espaço democrático... é agora que tem que aproveitar e falar. (S01-Tab E11)

Agora a CPA parece que tem um caráter mais assim... como eu vou dizer... é uma comissão mesmo, de uma avaliação... a gente fica preocupada: mais avaliação... é da escola, é dos profissionais... é uma avaliação que pesa... é diferente do HTPC... são assunto que nós estamos familiarizados e a CPA já é um assunto novo, que vai propor um novo olhar para escola, paras coisas que estão sendo realizadas, que vai levantar aspectos que são positivos, mas também negativos... então tem um peso diferenciado do HTPC que já é uma coisa que nos estamos habituados... (S13-Tab E11)

3.6 - Potencialidades da CPA enquanto recurso da Avaliação Institucional

Do questionário, alguns aspectos puderam ser identificados sobre as potencialidades da CPA para a implantação de um processo de Avaliação Institucional:

Quadro 33

As potencialidades da Avaliação Institucional reconhecidas pelos membros da CPA

Qual é a potencialidade da Avaliação Institucional para a escola?	Tem aspecto formativo	melhora a qualidade	Não Respondeu	Apenas afirma que tem potencial
<i>A Avaliação Institucional potencializa a união, o bom senso, a persistência, a visão da necessidade de mudanças da escola como um todo. (S01)</i>	X	X		
<i>Melhorar a qualidade da escola e o relacionamento das pessoas com a escola. (S02)</i>	X	X		
<i>Melhorar a qualidade de Ensino, a responsabilidade social e a realização de um processo de auto-avaliação. (S03)</i>	X	X		
<i>Muitos problemas podem ser resolvidos pela própria comunidade escolar, através desta avaliação isso pode ficar mais claro para todos.(S04)</i>	X	X		
<i>Tem o potencial de fazer dessa escola e da comunidade um marco qualitativo e não só “um lixo da DE “ como é conhecida , ou seja, aceita tudo. (S05)</i>		X		
<i>Creio que forte, podendo ajudar muito. (S06)</i>		X		
<i>(não respondeu) (S07)</i>			X	
<i>Acredito que um potencial muito bom e que provoca uma expectativa que vá encontrar uma solução para os problemas. (S08)</i>		X		
<i>Se feita com afinco é dez. (S09)</i>				X
<i>Não vou responder porque minha participação foi muito pouca, entrei muito depois. (S10)</i>			X	
<i>A avaliação Institucional é primordial para a escola, mas infelizmente, como vivemos em um sistema capitalista, o tempo para a realização de tal avaliação é sufocado pelo próprio processo de tempo de trabalho dos professores, não permitindo que todos os membros da escola participem e acompanhem efetivamente o trabalho da Avaliação Institucional. (S11)</i>				X
<i>A Avaliação Institucional tem grande potencial para a escola, só através da avaliação, conseguiremos ter uma escola de melhor qualidade. (S12)</i>		X		
<i>Unir toda a equipe escolar e usuários da escola. (S13)</i>	X			
Freqüência	3	6	2	2

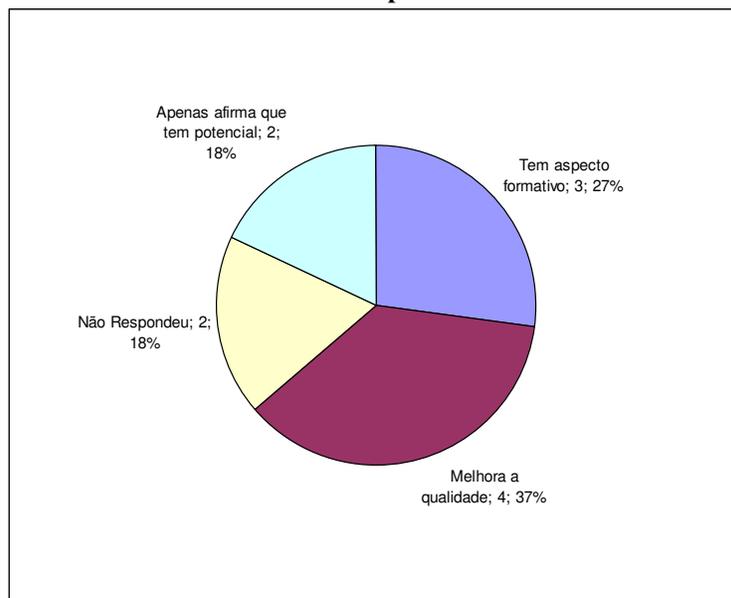
A partir desses dados, as potencialidades podem ser resumidas da seguinte maneira:

Quadro 34
Reconhecimento sobre a potencialidade da CPA

Síntese feita pelo pesquisador	Freq.
Tem aspecto formativo	3
Melhora a qualidade	4
Não Respondeu	2
Apenas afirma que tem potencial	2
Total	11

Sendo que essa síntese pode ser representada conforme o Gráfico 17

Gráfico 17
Reconhecimento sobre a potencialidade da CPA



3.7 - Conceitos ligados à Avaliação Institucional

Essas possibilidades idealizadas, mas reconhecidas pelos entrevistados em relação à CPA, demonstram que identificam algumas das características desejáveis pelo modelo de Avaliação Institucional proposto pelo LOED. Esse fato talvez seja contraditório, uma vez que as dinâmicas não propiciaram tal formação, levando a questionar qual seria a origem dessas afirmações. Talvez por estudos e experiências desenvolvidos em outros espaços, talvez seja apenas uma construção empírica.

3.7.1 - Concepção formada sobre a Avaliação Institucional

Do questionário, foi possível detectar as seguintes conceituações:

Quadro 35
Conceito de AI, segundo os membros da CPA

Da experiência que teve na CPA, o que é a Avaliação Institucional para você?	Não soube definir	É recurso para orientar ações	É processo	Requer participação	Detecta problemas que dependem da própria escola	É avaliação da escola	É avaliação de fatores também externos à escola
<i>A avaliação institucional, a meu ver, é um processo que busca esclarecer como está a escola hoje e o que pode vir a ser no futuro.</i>		X	X				
<i>Ainda não tenho uma opinião formada.</i>	X						
<i>Acredito tratar-se de um processo de mudanças, de melhorias, de cultura e conhecimento</i>		X	X				
<i>Avaliação feita por membros que compõem a comunidade escolar em todos os setores, para detectar os problemas passíveis de solução dentro da própria escola.</i>		X		X	X		
<i>Para mim, é participação, atuação e envolvimento no sentido de qualidade de ensino e aprendizagem.</i>		X		X			
<i>É avaliar os pontos positivos e negativos da instituição escolar. Analisar o que está dando certo, ouvindo de alguém que já está trabalhando algum tempo com esta escola; e os pontos negativos que precisam ser modificados e como modificá-los.</i>		X					
<i>(não respondeu)</i>	X					X	
<i>É uma avaliação dos problemas dentro da escola.</i>						X	
<i>Avaliação Institucional é a avaliação da escola</i>							
<i>Não vou responder, porque minha participação foi muito pouca, entrei muito depois.</i>	X						
<i>Ainda não formei um conceito sobre o valor real da Avaliação Institucional.</i>	X						
<i>Avaliação Institucional é poder ver os problemas e buscar soluções para os mesmos, levando em conta a comunidade escolar.</i>		X		X			
<i>Avaliação dos fatores que constituem a escola pública em todos os aspectos.</i>							X
Frequência	4	6	2	3	1	2	1

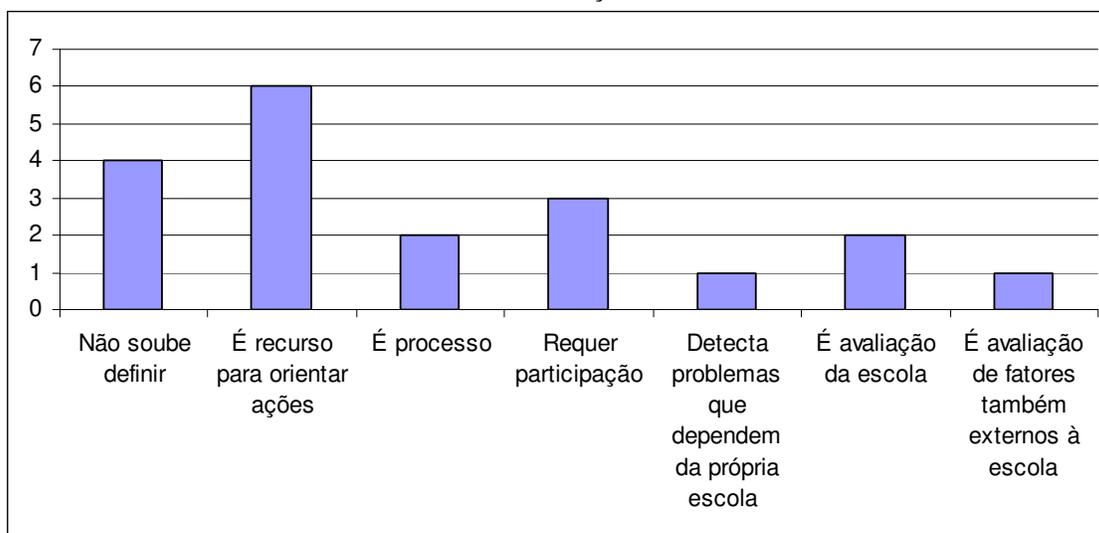
Desse quadro, a seguinte síntese pode ser feita:

Quadro 36
Síntese do conceito sobre Avaliação Institucional

Síntese feita pelo pesquisador	Freq.
Não soube definir	4
É recurso para orientar ações	6
É processo	2
Requer participação	3
A resolução de parte dos problemas depende da própria escola	1
É avaliação da escola	2
É avaliação de fatores também externos à escola	1
Total	11

Cuja representação fica:

Gráfico 18
Conceito sobre Avaliação Institucional



3.7.2 - Conceito de Qualidade

Quando os entrevistados foram questionados sobre em que indicadores se apóiam para definir a qualidade de uma escola, com exceção ao Sujeito 13 que aponta para o resultado da avaliação externa, todos os entrevistados não explicitam o indicador de qualidade, mas sim a fatores que interferem na melhoria de qualidade. Dentre esses fatores foi apontado: Atitude

individual (S01), a ação do Coordenador Pedagógico (S01), problemas de relacionamento (S03), encaminhamentos individuais (S04), participação dos pais (S05), conduta da direção (S06), qualificação do professor (S06), atitudes das pessoas (S09), organização da escola (S11).

E acho que isso melhora a qualidade, tendo mais pessoas para está cuidando do mesmo assunto e está vendo tudo no geral, porque ele vê de cima para baixo; porque quando você ali, olhando aqui, olhando ali, você está ali... (S01)

Eu não vi isso na CPA, nada melhorando... eu já vi gente falando: “ah! melhorou muito...” Melhorou assim no aspecto, a gente está professora do [...], foram muitos embora. Aqueles que se achavam donos da escola {risos}. Chegou essa turma nova. Pelo que eu pude entender está sendo mais legal. Então nesse sentido assim... a gente não vê muita fofoca, muita reclamação; eu achei que melhorou, nesse sentido... mas não dependeu da CPA, entendeu? (S03)

Eu acredito que não existiu uma melhora na escola. Na forma como é posta hoje existiria na forma individual. Alguém fazendo alguma coisa individualmente, porque até agora não estou vendo nenhuma atitude em grupo. (S04)

Eu acho que a própria, como eu coloquei... a visão de trazer o pai para dentro da escola, sabe? Fazer com que eles... participassem, se fizesse... Eu olharia para este lado. A partir do momento... Porque eu não sou contra o pai estar dentro da escola. Para mim pode... eu acho que a vida da gente tem ser assim. Tem que ser totalmente transparente, não é? Mas... ele tem de mudar a visão de estar aqui para inspecionar. Ele tem de ser parte integrante daqui. Como a gente estuda, a gente vê lá, ele tem de entender o que é um projeto, a leitura deste projeto. É... em reuniões ... tem muito pai que tira o filho ... “ah! vou tirar o filho desta escola porque esta escola não presta”. Eu já ouvi muito isso na minha vida. Tem pai que chega para você e pergunta: “você acha melhor aqui que tal escola?”. Você é obrigada a explicar isso porque o pai realmente ele é leigo nesse assunto. Então para mim eu gostaria de ter olhado... eu olharia para esta parte: se o pai passasse a vir para dentro da escola e se ele viesse de outra maneira e não como ele continua vindo. Entendeu? (S05)

A conduta da Direção. Não é, vamos ver é mais ou menos isso, é! Eu acho que é como que a Direção envolve a sua equipe de professores é porque tenho uma outra Direção na outra escola e é completamente diferente, não que eu estou falando que a conduta da Direção não seja boa. (S06)

Eu acho que é a questão também dos professores eu acho que da qualificação do trabalho que eles realizam, da qualidade do trabalho dos profissionais que tem professores e professores, em todos os membros ai tem profissionais e profissionais. (S06)

Eu acho que as pessoas têm que ter mais atitude (S09)

Na organização da escola. (S11)

Eu acho assim, na própria visão do professor, de como ele vê o aluno. Por exemplo, no resultado. Você vê que tem avanço, foi uma avaliação que não foi feita dentro da escola, foi feita por outros profissionais que vieram de fora... Aí você olha ali, vê dados, você vê que houve um avanço, que houve uma preocupação em se trabalhar com esse aluno. Aluno defasado, com dificuldade, houve uma preocupação de trabalhar com ele e o professor ficou mais preocupado, aquele que não estava passou a estar, porque olha...

Tem uma condição própria de avaliação da escola e a avaliação da escola é feita calcada em quê, no aluno; no rendimento do aluno. Então houve uma melhora nesse sentido: na preocupação do staff; o que nós estamos fazendo por esse aluno? O que eu estou trabalhando com esse aluno para melhoria dele? Eu acredito que nesse aspecto. Agora negativos. Eu não posso dizer que houve negativo... Eu posso ver só os positivos... (S13)

3.8 - Da descrição dos dados para a análise.

O campo da Avaliação Institucional nas escolas de Educação Básica é um campo novo para o Laboratório de Observação e Estudos Descritivos que acolheu esta pesquisa. Por ser novo, a implantação da Avaliação Institucional Participativa nessa escola de Ensino Fundamental é um fenômeno desconhecido e portanto, não se conhece sua extensão e suas características.

A abordagem descritivo-analítica adotada como método para essa pesquisa é útil e importante nesse caso, por permitir a delimitação do tamanho do problema e de suas características e também favorecer a incursão no fenômeno e o entendimento de cada um dos seus elementos.

Essa abordagem caracteriza-se pela grande quantidade de dados, pois requer que seja descrita a materialidade do fenômeno e também a percepção que as pessoas têm dessa materialidade. Essa descrição se torna fértil para a pesquisa pois mantém a tensão entre o como o pesquisador faz a descrição objetiva (e não neutra) da realidade e a visão daqueles que a vive.

Nesse capítulo, os dados foram apresentados em diversos agrupamentos e sub-agrupamentos. Uns maiores, outros menores, mas todos eles se estabelecem como pontos de referência para as indagações que serão feitas no próximo capítulo, ao serem confrontados com o aporte teórico na busca de categorias de maior porte explicativo para sejam cobertas áreas maiores da realidade observada.

CAPÍTULO 4) O DESVELAMENTO DE ALGUNS DETERMINANTES PARA A IMPLANTAÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA

Diante do questionamento central desta pesquisa que propicia a investigação sobre as possibilidades e as limitações para a implantação da Avaliação Institucional Participativa, em uma escola estadual da periferia de Campinas, a análise dos dados obtidos requer um claro posicionamento sobre a avaliação institucional nesse espaço e sua conseqüente finalidade. Trata-se de mais um recurso à disposição da gestão escolar que colabora para a superação dos problemas enfrentados pela instituição, como também de um potente recurso para a formação de sua comunidade.

Como visto no capítulo inicial, toda avaliação está fortemente vinculada a um conceito de qualidade, sendo que, no caso desta pesquisa, a concepção de Avaliação Institucional Participativa traz em seu bojo o conceito de qualidade negociada (BONDIOLI, 2004), tendo, portanto, na participação, condição “*sine qua non*” para a sua efetivação.

Avaliação Institucional, Qualidade Negociada e Participação formam uma tríade conceitual, pois se entende que, somente aqueles que vivem o cotidiano escolar, conhecedores de seus problemas e de suas condições podem, com um trabalho sistematizado, estabelecer parâmetros adequados da qualidade educacional desejada e propor os encaminhamentos necessários para a busca dessa qualidade, seja através da solução de seus problemas, seja pela manutenção das ações que considerem acertadas. Evidentemente, muitos desses encaminhamentos dependem das ações internas da escola, da comunidade, mas dependem, também, de que o Estado cumpra com suas obrigações, atendendo às solicitações que lhe são feitas.

Nesse processo, o Projeto Político Pedagógico, o PPP, deve ser reconhecido como o documento no qual se explicita o compromisso político e pedagógico assumido coletivamente pela escola, em relação a seus alunos e à comunidade escolar. Nesse documento, deve ser registrado o que se pode esperar da escola, as estratégias a serem usadas para o cumprimento desses objetivos, suas experiências acumuladas e, ainda, as solicitações que faz, sejam elas externas, dirigidas aos setores da administração pública, ou internas, quando a escola se preocupa em melhorar seu desempenho com aulas de reforço, uso do laboratório de informática, da

biblioteca, enfim, despertando cada vez mais o interesse do aluno e, por consequência, da comunidade a que atende. Nesse documento deve ser registrada toda a história da escola e seus projetos para o futuro. Logo, além de um plano que orienta e especifica as ações da escola, o PPP deve ser visto como um histórico e um conjunto de contratos bilaterais, sempre tendo como principal beneficiário o aluno.

Para a elaboração do Projeto Político Pedagógico são imprescindíveis, portanto, momentos de reflexão coletiva e de registro sistematizado, pois é a partir desses momentos que o Projeto Político Pedagógico e a Avaliação Institucional de uma escola passam a coexistir, uma vez que

A avaliação institucional deve levar à apropriação da escola pelos seus atores no sentido de que estes têm um projeto e um compromisso social, em especial junto às classes populares e, portanto, necessitam, além deste seu compromisso, do compromisso do Estado em relação à Educação. [...] o que se espera, portanto, é que o coletivo da escola localize seus problemas suas contradições; reflita sobre eles e estruture situações de melhoria ou superação, demandando condições do poder público, mas ao mesmo tempo, comprometendo-se com melhorias concretas da escola. (FREITAS, 2007, p. 978)

Essa idéia é complementada por Oliveira e Araújo (2005) quando afirmam que

Pensar numa política de financiamento articulada à negociação de indicadores de qualidade configura-se numa espécie de contrato em que se define o que se espera das escolas e forma de alcançar esses objetivos, a partir das variáveis sócio políticas de cada sistema escolar e de cada escola, a fim de amenizar os históricos padrões de iniquidade e de ineficiência e, ao mesmo tempo, estabelecer os padrões de qualidade de ensino que sirvam de medida de igualdade para a efetivação do direito à educação, tornando-o passível de demanda jurídica caso a oferta irregular seja considerada uma oferta que se distância desses padrões de qualidade pactuados. (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005, p. 21)

Não se pode perder de vista que o estabelecimento da qualidade educacional desejada deve ter como finalidade última a garantia da aprendizagem dos alunos dessa escola, cujo desempenho pode ser aferido, não só pelas avaliações feitas por seus próprios professores, em suas próprias salas de aula, mas também por avaliações externas (de larga escala).

Esse aspecto da Avaliação encontra-se especificado no item VII do Plano de gestão da escola estudada, denominado Critérios para Acompanhamento, Controle e Avaliação do Processo Educacional.

O processo de avaliação do ensino e da aprendizagem é realizado por meio de procedimentos internos e externos à Escola. A avaliação externa do rendimento escolar, a ser implementada pela administração, tem por objetivo oferecer indicadores comparativos de desempenho para a tomada de decisões no âmbito da própria Escola e nas diferentes esferas do sistema central e local. A avaliação interna do processo de ensino e aprendizagem, responsabilidade da Escola e de seus professores, é realizada de forma contínua e sistemática, tendo como um de seus objetivos o diagnóstico da situação de aprendizagem de cada aluno em relação à programação curricular prevista e desenvolvida em cada nível e etapa da escolaridade. O processo de avaliação adotado pela Escola tem sempre como perspectiva o aprimoramento da qualidade do ensino e é subsidiado por procedimentos de observações e registros contínuos no decorrer de cada bimestre letivo. (Plano de Gestão da Unidade Escolar: 2003-2006, p. 35)

Desejando contribuir para o mencionado aprimoramento da qualidade de ensino, o formato da Avaliação Institucional, proposta pelo LOED a essa escola, visa extrapolar o processo de avaliação da sala de aula para o âmbito escolar, cabendo à Comissão Própria de Avaliação, a CPA, a responsabilidade de articular todo o processo democrático, motivo pelo qual deve ser composta por representantes dos diversos segmentos escolares. É garantindo os múltiplos olhares, que a CPA se configura como um recurso importante para tornar participativa a Avaliação Institucional.

Ainda nesse modelo proposto, ao apoiador-pesquisador cabe o papel de favorecer as reflexões necessárias para o andamento e a sistematização dos trabalhos, de tal forma que, com a constituição de uma nova cultura avaliativa e de gestão no espaço escolar, sua presença venha a ser desnecessária no decorrer do processo.

Nesse contexto, uma análise inicial dos dados apresentados no capítulo anterior permite afirmar que, no período em que foram sistematicamente coletados por esta pesquisa, a Avaliação Institucional Participativa não chegou a ser implementada na escola estudada.

Para sustentar essa afirmação, basta constatar que o agrupamento das pessoas que, de alguma forma, se encontraram ao longo do tempo, não pode se caracterizado como uma Comissão Própria de Avaliação, a CPA, e que a etapa de sensibilização da comunidade, a primeira que dá legitimidade política ao processo de avaliação²⁴, não chegou a ocorrer, ou seja, as evidências mostram que nenhuma ação avaliativa ou de planejamento para a avaliação partiu desse grupo de pessoas composto, eminentemente, por professores, coordenados pela Direção da escola.

²⁴ É importante salientar que, justamente por colaborar significativamente para a construção da legitimidade política, a sensibilização é a primeira etapa a ser desenvolvida, e deve ser mantida no decorrer de todo o processo.

Colabora para essa afirmação o fato de que esses participantes, durante as entrevistas feitas após a vivência do processo, ainda não tinham um conceito formado de CPA, e muito menos tinham noção do que o diferenciava da Avaliação Institucional.

Avaliação institucional como um trabalho da CPA, não é? Ou seja, a CPA se reúne para estar fazendo esta avaliação da instituição. Essa comissão permanente é grupo de pessoas... é uma associação..” (S01 - Tab E21)

Pela CPA é aquilo que eu falei para você: foi discutido, é legal... mas foi como se eu tivesse vindo numa reunião qualquer da escola... eu não vi [...]: “ah!, vamos fazer? O que a gente pode fazer? Vamos pegar um pedaço de papel e vamos escrever!”; “vai ficar legal mandar isso para pais?”; e os alunos, que interesse tem os alunos na escola (S03 - Tab E21)

Eu ainda fico assim na dúvida se eu entendi o que é CPA... porque a CPA para mim é “a reunião para fazer levantamento de problemas existentes”... é isso? E aí trabalhar para que haja uma solução para esse problema?. (S08 - Tab E21)

[...] que seria CPA, uma avaliação sistemática da própria escola? (S13 - Tab E01)

Porém, ao mesmo tempo em que os dados apontam para a não-implantação do processo de Avaliação Institucional, também permitem a identificação dos elementos que interferiram no processo, facilitando ou obstruindo a sua implantação, para que, uma vez conhecidos, passem a ser considerados nas futuras ações de planejamento.

Mas é importante salientar, desde já, que

A Educação, como atividade partícipe das relações sociais contraditórias, é então uma instabilidade mais ou menos aberta à ação social. Se sua função social esteve mais comprometida com os interesses dos grupos dominante do que com os interesses e valores das classes subalternas, isto não é uma fatalidade e nem a sua sina. Se coopera com a reprodução das estruturas vigentes, ela se mescla no conjunto de uma ação social transformadora que se opõe à organização capitalista de produção, mediante a aceleração da consciência de classe. E para tanto é preciso erigir sobre a prática educativa uma teoria mais elaborada que revele, no caráter hegemônico, mediador e contraditório dessa prática, os elementos decisivos de sua superação (CURY, 1987, p. 130)

Esses elementos decisivos aparecem nas quatro categorias de análise, construídas no constante ir e vir, na leitura e releitura dos dados, e tal aparecimento é sustentado pelos fundamentos teóricos apresentados no primeiro capítulo e, também, a partir dos objetivos definidos para esta pesquisa e suas questões norteadoras. As categorias analíticas são as seguintes:

- A virtual referência ao Projeto Político Pedagógico;
- A cultura educacional vinculada ao papel de gestor da escola;
- A essencial (in)desejada participação;
- A potencialidade da Avaliação Institucional Participativa colaborando para efetivar a gestão democrática;

4.1 - A virtual referência ao Projeto Político Pedagógico

Talvez pelo fato de ser tão comum a afirmação teórica da existência do Projeto Político Pedagógico nos espaços escolares e sua forte vinculação com a Avaliação Institucional Participativa, é que o primeiro objetivo desta pesquisa tenha sido “Explicitar a relação entre o Projeto Político Pedagógico e a Avaliação Institucional”.

Fernandes (2002) enfatiza que

A força do Projeto Político Pedagógico está na possibilidade de integração, na definição conjunta de princípios e na teorização de linhas e ações. Sem isso, tornamo-nos tarefairos (pessoas que se perdem no número excessivo de tarefas), repetidores que executam ordens sem discutir concepções. Por outro lado, para que o projeto pedagógico se estabeleça na escola é fundamental a presença de processos avaliativos. A avaliação se coloca como mediadora do crescimento da comunidade escolar, inserida nas várias ações desenvolvidas no interior da escola. (FERNANDEZ, 2002, p. 57)

A autora ainda estabelece as influências múltiplas entre eles:

O Projeto Político e a Avaliação Institucional estão intimamente relacionados. A não existência de um desses processos ou a separação deles trará danos para a própria escola. Sem um Projeto Pedagógico que limite a intencionalidade da ação educativa e ofereça horizontes para que a escola possa projetar seu futuro, faltará sempre a referência de todo o trabalho e suas concepções básicas. Já a avaliação se coloca como balizador, para se perceber e redirecionar os projeto pedagógicos. (FERNANDEZ, 2002, p. 57)

No processo de Avaliação Institucional Participativa, a principal finalidade da CPA é

manter, consolidar ou recuperar a centralidade do PPP das escolas como marco referencial para o processo decisório face aos dados de avaliação levantados (SORDI *et al.*, 2005, p. 5)

Assim, ao término da descrição dos dados, foi intrigante o fato de o Projeto Político Pedagógico – o PPP – ter sido citado uma única vez nas entrevistas e nos questionários²⁵, tornando-se, por isso, a primeira categoria de análise. Nessa citação, o sujeito entrevistado afirmava que

Então como para mim, o projeto político pedagógico, o PPE [sic.], que a gente fala no início do ano que deve ser..., que deveria ser feito, no caso, ser feito não, é feito, mas deveria ser lido, todo início de ano, colocar os pais a par, olha a proposta da escola é tal, nós queremos formar o aluno assim... [...] Mas a partir do momento que, eu penso assim, eu vejo assim, pelo menos eu estudei isso, que fosse mostrado para ele, um trabalho de melhoria dessa qualidade, que estivesse inserido neste projeto político pedagógico, a ser desenvolvido em três, quatro horas, digamos, a longo prazo, eu acho que o pai ia passar a ver a escola diferente. Mas que ele tem trabalho que fosse proposto mesmo. (S05-Tab E01)

Apesar de única em toda a pesquisa, essa citação é carregada de significados, pois o sujeito idealiza o PPP como um meio de comunicação entre a escola e a família, apesar de também caracterizá-lo como um contrato unilateral, no qual o “pai” deve entender e concordar com a forma pela qual a escola pretende formar seu filho. Também mostra que, para esse sujeito, o trabalho de melhoria da qualidade deve ser registrado no PPP.

Por não existir, nas demais entrevistas e questionários, qualquer outra citação que mencione o PPP, é possível inferir não ser ele usado, explicitamente, para qualquer finalidade nesse espaço escolar, nem sequer parece ser norteador teórico ou prático das ações escolares. Esse fato fere a idéia de que o Projeto Político Pedagógico da escola deva orientar toda ação no interior das escolas, idéia essa tão presente nos discursos dos profissionais e pesquisadores ligados à educação.

Ao se analisar o conteúdo do Projeto Político Pedagógico da escola, ou Plano de Gestão como é denominado nas escolas estaduais, percebe-se que sua elaboração parece cumprir apenas a obrigatoriedade legal, pois existe nele uma predominância da descrição dos aspectos organizacionais da escola (quadro de funcionários, funções e condições físicas) sendo significativamente superficial nos aspectos pedagógicos, com exceção do item “VII - Critérios para Acompanhamento, Controle e Avaliação do Processo Educacional”, citado anteriormente.

²⁵ Aqui, estão sendo consideradas apenas as citações nas entrevistas e questionário, nos quais a Direção não teve participação.

Nos registros que dizem respeito aos componentes curriculares, não há qualquer fundamentação teórica ligada aos pressupostos gnosiológicos ou ontológicos²⁶. Exceção feita à Educação Física, a única especificação metodológica apresentada no documento refere-se à avaliação e se repete nos diversos componentes curriculares:

A avaliação será um processo que se constituirá da realização das atividades propostas e da participação do aluno, considerando o seu desenvolvimento durante o processo de aprendizagem. (Plano de Gestão da Unidade Escolar: 2003-2006, p. 16)

Desse Plano de Gestão, podem ser considerados como referência de natureza pedagógica pelo coletivo escolar, os objetivos da escola que especificam:

I - levar o aluno à observação, pesquisa, reflexão, criação, análise e síntese, que lhe possibilitem contínua integração às situações novas que a vida prática certamente lhe oferecerá;
II - encaminhar o aluno à descoberta das diversas possibilidades de escolha, face às situações concretas para que, na liberdade, faça suas opções à medida que for descobrindo novos valores e formando sua própria hierarquia;
III - estimular o desenvolvimento progressivo da inteligência do aluno, levando-o a atingir plena criatividade;
IV - levar o aluno a formar espírito crítico que venha favorecer o desenvolvimento da atitude de auto-realização constante;
V - possibilitar ao aluno vivenciar emoções e sentimentos sadios para o equilíbrio afetivo-emocional;
VI - favorecer o desenvolvimento do espírito de solidariedade cristã;
VII - preparar o aluno para uma opção existencial de fé. (Plano de Gestão da Unidade Escolar: 2003-2006, p. 14)

No entanto, o conteúdo do Plano de Gestão contempla e se limita àquilo que é exigido pelo Parecer CEE nº67/98²⁷. Nesse Parecer, a definição de Plano de Gestão abre uma possibilidade para um aprofundamento pelo coletivo escolar, mas induz, no entanto, ao cerceamento dessa possibilidade, quando indica que o Plano de Gestão deve ter duração quadrienal e deve ser revisto anualmente, apenas quanto aos dados da organização administrativa e, ainda, quando especifica o mínimo dos itens que o devem compor.

²⁶ Os pressupostos gnosiológicos se referem às concepções do objeto e do sujeito e à sua relação no processo do conhecimento e os pressupostos ontológicos se referem às noções de homem e educação; aparecem decorrentes da noção de sujeito e da postura deste diante do objeto (GAMBOA, 1994).

²⁷ Segundo esse Parecer, aprovado em 18-03-1998, Plano de Gestão é o documento que traça o perfil da escola, conferindo-lhe identidade própria, na medida em que contempla as intenções comuns de todos os envolvidos, norteia o gerenciamento das ações intra-escolares e operacionaliza a proposta pedagógica.

Assim, a especificação do Plano de Gestão elaborado pela escola atende plenamente às exigências mínimas legais, tanto que está homologado pela Diretoria de Ensino, mas não mostra ter algum conteúdo tratado coletivamente. Então, fica a pergunta: de qualquer forma, se o PPP não é a referência para a escola ou para aqueles que nela trabalham, existe uma outra referência coletiva ou cada um dos profissionais tem a sua?

Na busca de respostas a esse questionamento, as evidências dos dados apontam que essa referência é assumida pela Direção da escola (e, de certa forma, aceita pela comunidade, inclusive professores) mas, ao mesmo tempo, mostra que a complexidade do cotidiano escolar não permite que uma pessoa assuma essa referência. Daí decorre que prática de cada um dos que trabalham na escola, especialmente o corpo docente, seja orientada predominantemente pela sua própria experiência e por seus valores.

Considerado como um plano que orienta as ações coletivas, no sentido de projetar o futuro desejado, não há como o PPP ser construído individualmente, da mesma forma que a Avaliação Institucional também não o pode ser, surgem novos questionamentos: Será que os elementos que inviabilizam a presença do PPP, construído coletivamente, no espaço escolar são os mesmos que dificultam a implantação da Avaliação Institucional Participativa?

A análise dos dados aponta para uma resposta afirmativa a essa questão, considerando que o PPP deve ter uma construção coletiva, pressupondo a existência de participação. Assim, surge novo estranhamento: Será que tais elementos também não interferem em outros colegiados das escolas, tais como os Conselhos de Escolas e Associações de Pais e Mestres (APMs)?

Buscando responder a esses questionamentos, algumas afirmações encontradas ao longo da pesquisa trazem esses elementos:

Apenas alguns pais [foram convidados pela Direção para participar da CPA] que já são pais que participam de algumas coisas de dentro da escola, como APM, como Conselho. Então já são aqueles pais que costumeiramente já participam desses movimentos de dentro da escola. Então, eles foram convidados a estar presentes para discutirmos problemas escolares. (S11)

A escola tem a APM e o Conselho de Escola praticamente fundidos, onde a APM tem a firma e cuida das verbas e o Conselho trata dos problemas da escola. Esta fusão ocorre por serem os mesmos pais que participam de ambos. Os pais da 1ª série participam mais e os da 4ª série quase que nem aparecem. (Gestoras - DC-05-11-01)

[...] a Direção é a APM e a Direção é o Conselho de Escola. (Professor - DC-06-11-21)

Para ser democrático todos precisam ter voz de todo mundo e todo mundo ter a minha voz. (Direção - DC-06-03-07)

Esses questionamentos tornam-se importantes, uma vez que não basta constatar as implicações desses vazios gerados pelas ausências das ações colegiadas; é essencial uma movimentação para a identificação desses elementos e a consequente proposição para a superação dos problemas que provocam. Mais uma vez, como diz Demo (1998), tais elementos devem ser vistos como ponto de partida e não como empecilhos ao processo.

Mesmo não sendo pretensão desta pesquisa responder à segunda questão – que trata dos colegiados da escola –, as citações acima evidenciam que esses colegiados são articulados sob a regência, da figura do Diretor e não contam com uma participação significativa dos segmentos da comunidade escolar, assim como ocorreu com o processo da implantação da Avaliação Institucional Participativa.

Diante dessa constatação, e buscando responder às duas questões anteriores, fêz-se uma revisão bibliográfica sobre o funcionamento dos Conselhos de Escola²⁸; evidenciou-se que, assim como a Avaliação Institucional, são muitos os fatores que interferem no processo. (fatores de ordem estrutural, ordem institucional, histórica, e legal).

Dessa revisão, quanto à dinâmica dos Conselhos observa-se que há

(a) um pequeno número de reuniões do Conselho; (b) *pouco interesse por participar do Conselho difundido entre os vários segmentos que compõe o mesmo*; (c) dissociação entre o pedagógico e o administrativo e; (d) preponderância do administrativo sobre o pedagógico (GUERRA, 1998, p. 75, grifos meus)

Quanto ao aumento da participação

A criação de mecanismos de ação coletiva como a Associação de Pais e Mestres e o Conselho de Escola, que deveriam proporcionar a participação mais efetiva da população nas atividades da escola, parece não estar desempenhando sua função de modo satisfatório, em parte a seu caráter formalista e burocratizado. (VILLELA, 1997, p. 142, grifos meus)

E ainda,

A existência dos conselhos de escola deliberativos não assegura a participação efetiva dos pais, já que da mesma forma que os diretores manipulam as APMs, eles poderão manipular os conselhos. Da mesma maneira, a participação não se restringe, aos canais

²⁸ Para essa pesquisa foram usados Genovez (1993), Barros (1995), Villela (1997), Camargo (1997), Markus (1997), Minasi (1997), Guerra (1998) e Antunes (2002)

oficiais, mas sim, *ela se dará através de outras formas, articuladas com outras instâncias* e movimentos organizados da sociedade civil (VILLELA, 1997, p. 138, grifos meus)

Ou seja, mais uma vez, constata-se a presença da relação de mando e subordinação, em que de um lado se encontra o Diretor, individual, representando o sistema, controlando e decidindo e, do outro lado, os professores, alunos, pais, o coletivo, representando a comunidade escolar, sendo controlados e dirigidos por aquele. A constatação dessa relação é uma importante contradição, por se tratar de ambientes democráticos e, uma vez reconhecida, deve ser superada para melhor distribuição do poder e aumento do compromisso moral para a busca de melhor qualidade educacional.

Por tudo isso, a centralidade do papel dos gestores escolares – em particular a do Diretor de escola – e a participação são as próximas categorias a serem analisadas, seguidas pela análise das potencialidades da Avaliação Institucional Participativa, como um recurso alternativo para colaborar na superação das dificuldades encontradas no processo.

4.2 - A cultura educacional vinculada ao papel do gestor da escola

Como visto anteriormente, os dados destacam a importância do cargo do gestor e, em particular, do Diretor da escola, em todo o funcionamento da unidade escolar. Essa importância é ratificada por Paro (2003, p. 111):

Hoje, como “*responsável último* pela escola” e diante das inadequadas condições de realização de seus objetivos, o diretor acaba sendo o *culpado primeiro* pela ineficiência da mesma, perdido em meio à multiplicidade de tarefas burocráticas que nada têm a ver com a busca de objetivos pedagógicos. Dotado de toda a autoridade para mandar e desmandar, mas sem nenhum poder para fazer atingir os objetivos educativos, o diretor hoje, por mais bem intencionado que seja, é levado a concentrar em suas mãos todas as decisões, acabando por mostrar-se autoritário e ser visto por todos como defensor apenas da burocracia e do Estado. (grifos do autor)

Esta importância e centralidade podem não ser uma opção do Diretor, mas são constituídas na complexa relação histórica e, portanto, contextual e estrutural, entre a sociedade e a escola. No entanto, esta última reforça o entendimento daquela primeira como natural.

Com base nesses pressupostos, e considerando a relevância social da escola e o compromisso que deve ter com a qualidade educacional que oferece, é que essa categoria tentará, à luz dos dados encontrados na pesquisa, identificar os mecanismos ligados ao cargo de gestor de escola, usados pelo sistema educacional, os quais interferem especialmente na implantação da Avaliação Institucional Participativa em uma escola de educação básica estadual.

4.2.1 - A construção da centralidade do poder do diretor nos diversos ambiente sócio-culturais

Para esse processo de análise, a cultura educacional do gestor é entendida como

o conjunto de princípios, de teorias, de experiências educacionais que foram vivenciadas pelo gestor ao longo de sua vida e que hoje são assumidas por ele como orientação em sua atividade profissional. Essa “cultura” se constitui com a visão de mundo, de sociedade, de processo histórico, de relação homem-mundo, de relação entre os homens na construção contínua do mundo, do significado dos papéis e das nossas funções na sociedade, que são pessoas que vão elaborando e construindo ao longo de sua vida e que vão se transformando em matrizes de comportamento pessoal e profissional (MASETTO, 2003, p. 71)

Nesses três diferentes ambientes sócio-culturais (a família, as instituições escolares e os locais de trabalho), que são formativos, salvo raras exceções, as relações se estabelecem fortemente pautadas em paradigmas tradicionais e comportamentalistas (MIZUKAMI, 1986), nas quais o poder é centralizado e acumulado por alguns que decidem, cabendo aos demais cumprir o que lhes é atribuído.

Assim como nesses ambientes, no espaço escolar onde são vigentes os modelos e regras, aos quais por serem pré-existentes e inquestionáveis, os membros da comunidade escolar que não se adaptam ao modelo ou não cumprem as regras, ficam sujeitos às mais diversas formas de punição e de recompensa. Ainda nesse espaço, quando surgem propostas de alterações de tais regras, elas são impostas e se perde a oportunidade de refletir sobre elas e sobre as necessidades que as provocaram, perdendo-se, também, a oportunidade de se estabelecer um trabalho cooperativo e ter em troca seus benefícios, dentre eles a legitimidade do processo e o compromisso moral com as ações coletivas.

Daí decorre a importância de se estabelecer um outro ambiente de trabalho, pautado numa concepção de administração escolar diferente dessa que foi sinalizada pelos dados. Para que seja possível discernir essas concepções de gestão, pode ser usada a caracterização proposta por Libâneo (2001), que as sintetiza em duas categorias: a concepção da administração técnico-científica e a de gestão simbólico-interpretativa.

Para esse autor, na primeira concepção, a organização escolar é vista de forma objetiva e racional e, portanto, técnica e neutra. Dessa forma, contando com a hierarquização das funções, atribuição de tarefas e uma comunicação linear e vertical, pressupõe que a organização escolar pode ser planejada, controlada e avaliada para que cumpra sua finalidade, alcançando os índices de eficiência e de eficácia desejados. Nessa concepção, ocorre a centralização do poder na figura do Diretor, com pouca autonomia e participação das pessoas no processo decisório.

Na segunda categoria, na concepção de gestão simbólico-interpretativa, a organização escolar considera a subjetividade das pessoas, entendendo que é a partir das interações entre elas que se cumpre a finalidade da escola. Dessa forma, haverá uma distribuição dos poderes e das responsabilidades, num processo de gestão participativa, a partir da definição explícita e coletiva dos objetivos da escola. Nessa concepção, a ação de planejamento é mais arrojada e busca a objetividade nos processos de análise para a tomada de decisão, com a adoção de processos sistemáticos de acompanhamento e avaliação das atividades pedagógicas e administrativas. Com isso, o papel do Diretor não é menos importante, mas pelo contrário, sua importância cresce devido ao papel de articulador e líder comunitário.

Logo, para um ambiente tornar-se mais participativo, faz-se necessário o estabelecimento de uma nova cultura, em contraposição a essa que centraliza e verticaliza o poder no cargo de Diretor da escola. Nessa visão, é que PARO (2000) coloca uma possibilidade para a criação de uma nova cultura.

A concepção de mundo que tem por premissa a necessidade de superação da atual ordem econômica e social, em direção a uma organização social que, garantindo ao homem o domínio mais adequado possível das forças naturais, as coloque em benefício da liberdade e desenvolvimentos coletivos, só pode ter na apropriação crítica desse real um dos mais importantes instrumentos na busca de seus objetivos. Ou seja, essa concepção de mundo, que é a da classe trabalhadora, supõe, necessariamente, a consciência crítica da realidade. Na medida, pois, em que tal concepção é divulgada, o desenvolvimento da consciência crítica deve aparecer como conteúdo necessário dessa divulgação. (PARO, 2000, p. 120)

4.2.2 - As influências do aparato jurídico institucional

Para a apropriação crítica dessa realidade, apontada por Paro (2000) na citação anterior, é imprescindível reconhecer que, apesar do discurso da democratização da educação, definida por lei²⁹, essa centralização do poder do Diretor, que lhe atribui toda a responsabilidade, não só administrativa, mas também pedagógica, é, contraditoriamente, prescrita pelo sistema administrativo vigente nas escolas estaduais. Essa realidade é registrada no Plano de Gestão da escola:

O Núcleo de Direção da Escola é o centro executivo das tomadas de decisão, planejamento, organização, coordenação, avaliação e integração de todas as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade escolar. Integram o Núcleo de Direção, o Diretor da Escola e o Vice-Diretor. (Plano de Gestão da Unidade Escolar: 2003-2006, p. 29)

O Diretor de Escola, no seu papel de liderança, fundamental ao processo de gestão democrática participativa, é o articulador, coordenador, integrador e responsável por todas as atividades desencadeadoras do processo educacional e exerce suas funções objetivando:

I – a elaboração e execução da Proposta Pedagógica;

II – a administração do pessoal e dos recursos materiais e financeiros;

III – o cumprimento dos dias letivos e horas de aula estabelecidas;

IV – a legalidade, a regularidade e a autenticidade da vida escolar dos alunos;

V – os meios para o reforço e a recuperação da aprendizagem dos alunos;

VI – a articulação e integração da Escola com as famílias e a comunidade;

VII – as informações aos pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da Proposta Pedagógica;

VIII – a comunicação ao Conselho Tutelar, dos casos de maus-tratos envolvendo alunos, assim como de casos de evasão escolar e de reiteradas faltas, antes que estas atinjam o limite de 25% (vinte e cinco por cento) das aulas previstas e dadas. (Plano de Gestão da Unidade Escolar: 2003-2006, p. 30)

Essa responsabilização é sentida pela Direção da escola e, conseqüentemente, refletida em suas ações.

²⁹ Na Lei nº 9394, de 20-12-96, a LDB, em seu Art. 3º, define entre outros princípios que o ensino público será ministrado com base na gestão democrática (Inciso VIII). No seu Art. 12º, estabelece que os estabelecimentos e ensino terão a incumbência de articular-se com as famílias e a comunidade, criando processo de integração da sociedade com a escola. Nessa mesma Lei, no Art. 14º, fica definido que os sistemas de ensino definirão normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: (I) participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola. (II) participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. E estabelecido, ainda, que os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observada as normas gerais do direito financeiro público. (Art. 15º).

[...] vamos fazer andar essa CPA. Mas gostaria de ver a divisão das responsabilidades também no papel, pois recai tudo sobre o diretor. (Direção - DC-06-08-25)

Veja bem! Eu entendo e concordo com toda essa proposta de descentralização, de distribuição de responsabilidades, mas você [apoiador-pesquisador] tem que entender que por de trás de tudo isso tem uma responsabilidade no papel e que enquanto isso não for modificado a escola sempre será de responsabilidade do diretor e falo para você com toda a clareza: se eu tiver que ir para a cadeia por algum motivo, vou pelas minhas pernas e não pelas pernas dos outros. Que quero dizer com isso? O pessoal pode discutir o quanto for, mas na hora que tiver que decidir quem decide sou eu. Por quê? Porque se o pessoal decidir alguma coisa que sei que não dá certo e que não é do interesse da escola, eu venho e coloco o que tem que ser. (Direção - DC-06-10-19)

Com essa formalização, propiciada pelo quadro jurídico-institucional, a centralidade do papel do Diretor na cultura escolar se configura de forma aparentemente natural. Logo, assim como ocorre com a regulamentação do Plano de Gestão, a legislação vigente induz, fortemente, para a centralização, apesar de, num âmbito mais geral, buscar a gestão democrática.

É importante destacar que uma análise descontextualizada desse processo tende a apontar culpados, tirando o foco da forma da organização escolar.

4.2.3 - A ausência de um Projeto Político Pedagógico

Em vista dessa cultura educacional, consolidada pelo aparato jurídico institucional, também colabora para a potencialização da centralidade do papel do Diretor a ausência do Projeto Político Pedagógico, construído coletivamente, e que, como visto anteriormente, passa também a representá-lo diante da comunidade.

Essa apropriação se constitui de forma concomitante à construção do “o projeto de escola”.

[...] teve na verdade, que querer a construção de um projeto de escola, e daí este projeto de escola ia se modificando de acordo com os novos professores. Só que foi o contrário, a escola foi se fortalecendo e os professores tiveram que ir se modificando de acordo com a escola. E na verdade é o correto, porque dependendo do bairro dele, sendo ele de outro lugar, por um acaso quando eles chegam aqui, a escola virou uma escola-comunidade. Então eles têm que trabalhar a realidade da escola, porque a escola é a cara da comunidade. (Direção – Entrevista Inicial)

O início desse “projeto de escola”, no qual “a escola foi se fortalecendo e os professores tiveram que ir se modificando de acordo com a escola” (Direção – Entrevista Inicial), coincide com a inserção dessa Direção na escola estudada.

[...] eu me sinto integrante dessa comunidade, das sua lutas, das necessidades que nós tivemos aqui no bairro, porque estou aqui desde que o bairro surgiu, até mesmo antes das “ocupações”, que começaram a 12 anos. Eu vi nascer, eu estou aqui. E não só eu. O pessoal todo que está aqui, tem aqui uma boa parte é daqui, vive no bairro. Então acho que a escola tem que vista, antes de tudo, é uma comunidade não pode ser separado dela, de forma nenhuma. (Direção – Entrevista Inicial)

Marcado o início de processo, também coincidem os processos de maturação do projeto e da constituição da relação da Direção na escola.

[...] a escola tem a sua característica há muitos anos. Ela tem a característica própria. Não é a mudança de professores que vai mudar a característica da escola. A constituição desta característica se deve há muitos anos atrás. Se deve à nossa história de construção. Eu acho que se deve também, olha, muito peso tem, muita influência tem do diretor mesmo. No meu caso já tinha da minha época de coordenadora. Estou aqui há três anos como diretora e 8 anos como coordenadora. Na verdade, ela vem assim de uma visão de educação que realmente eu tinha e de conversar com os professores, na época que eu era professora também com eles. E daí conversando, foi passando além do conhecimento aquela credibilidade que você tem da sua presença, da força, de falar de tomar a frente. Não é? De liderança mesmo. (Direção – Entrevista Inicial)

Nesse contexto, o quadro jurídico-institucional e a representação do Projeto Político Pedagógico entregam ao Diretor da escola o poder, em duas diferentes esferas: no campo formal (e oficial) e no campo informal.

4.2.4 - A rotatividade de professores

Há uma contradição entre a penúltima citação que diz “E não sou só eu. O pessoal todo que está aqui” e a última que diz “Não é a mudança de professores que vai mudar a característica da escola”, a qual se refere à rotatividade de professores que consolida a apropriação e representação do Projeto Político Pedagógico pelo Diretor da escola diante da comunidade:

[...] a rotatividade é bom ter, pois não geram sic os vícios. Os professores que chegam se adaptam à escola e não a escola que se adapta a eles. Por isso estou aqui: para garantir isso! (Direção - DC-06-09-15)

A rotatividade dos professores é muito grande na escola, o que impede a construção coletiva de um projeto. Que esse problema era atenuado na escola, uma vez que ela tem uma história forte e uma comunidade presente, características que lhe garante uma continuidade dos trabalhos segundo o PPP. (Direção - DC-06-10-31)

[...] a rotatividade de professores nesse ano não terá muito problemas, pois agora estamos com o quadro de gestores completo com direção, um coordenador e vice-direção. (Direção - DC-06-11-17)

Logo, a frequência com que a rotatividade dos professores, associada à quantidade de professores que se deslocam em um ambiente que não possui um Projeto Político Pedagógico coletivamente construído, que pode apresentar a escola, sua história e seu projeto para os novos que a ela chegam, é mais um elemento potencializador da cultura da centralidade do poder do Diretor na escola.

A rotatividade, com essas características, desacelera a criação que um clima institucional que favorece as ações coletivas; aliás, o tempo de convivência sequer permite que as pessoas se reconheçam como um coletivo.

No entanto, a afirmação de que a rotatividade é um elemento favorecedor da centralidade do poder no Diretor, não significa que a não-rotatividade seja a garantia dessa não-centralização. A presença de novas pessoas pode trazer novas visões e experiências que, quando complementadas, propiciam benefícios ao processo.

4.2.5 - A rotatividade dos pais e o não-aproveitamento de sua permanência na escola

Considerando a não-construção do coletivo escolar, é importante lembrar que o segmento de professores não é o único que apresenta essa característica de rotatividade. O segmento de pais também possui uma peculiaridade que pode ser caracterizada como um tipo de rotatividade:

Os pais vão mostrando mais interesse na primeira série, têm mais participação. Isso vai diminuindo quando os alunos vão passando. Na quarta série eles quase não participam mais. (Gestoras – Entrevista inicial)

Dessa citação, pode-se entender que a participação dos pais é mais potencial nas primeiras séries, o que leva a concluir que se pode contar com período de participação de dois anos, após o que o interesse se dissipa.

No entanto, ao se considerar que, em geral, as famílias têm mais de um filho na escola, e que permanência mínima de um aluno, nessa fase de escolarização, é de quatro anos, esse prazo para a potencial participação dos pais é muito superior aos dois anos considerados, período bastante significativo para o desenvolvimento do processo participativo mais consolidado.

4.2.6 - O processo de terceirização de serviços

Ainda tratando de rotatividade, o segmento da comunidade que representa os funcionários, assim como o dos professores e dos pais, também apresenta essa característica de rotatividade. Já há algum tempo, o processo de terceirização de alguns serviços internos da escola, tais como limpeza, cozinha, portaria e secretaria vem se tornando comum e, com isso, entre outras implicações, não cabe mais somente à escola, ao Estado e ao próprio trabalhador, a decisão de sua permanência naquela unidade escolar. Passa, desse modo, a ser significativo em tal decisão o papel da empresa que o contrata.

Esse processo de terceirização, independentemente de quem seja responsável pela contratação que, a depender do serviço a ser prestado, pode ser o Estado, o município ou a própria Direção, não oferece ao funcionário a estabilidade, com também não lhe oferece a garantia de permanência. Aliás, cresce o poder no Diretor, uma vez que cabe a ele a avaliação do serviço prestado e o pagamento desses serviços, pois, independentemente, de sua origem, as verbas passam pela escola e, no momento final, está na responsabilidade de sua Direção.

Para o rompimento dessa lógica organizacional, cresce a importância dos colegiados da escola, principalmente do Conselho de Escola e da Associação de Pais e Mestres, no processo de gestão participativa, não só para a avaliação dos serviços, mas também para a prestação de contas ao Estado e à comunidade. Assim, é interessante perceber a contradição nesse processo, onde o coletivo tem papel importante, ao mesmo tempo em que é esvaziado. Não menos importante é reconhecer que, para dar conta dessa responsabilidade, é necessária uma capacitação para que os membros desses colegiados tenham não só as habilidades técnicas, mas também políticas.

Ainda outro aspecto a ser levado em conta, é o de que todos esses trabalhadores, no interior da escola, que exercem funções puramente administrativas (como de secretaria) ou aqueles que, como inspetores de alunos têm contato direto com as crianças nos corredores, na biblioteca e até na sala de aula, também são educadores e, portanto, devem ter suas ações convergentes ao que é proposto pelo Projeto Político Pedagógico.

4.2.7 - A “não-presença” do Diretor na escola

Seguindo nessa caminhada que busca encontrar elementos potencializadores da centralidade do Diretor, outro elemento encontrado foi a não-presença do Diretor no espaço escolar. Por não-presença do Diretor deve-se entender a sua ausência física no espaço escolar e, também, a sua indisponibilidade temporal e relacional, uma vez que, mesmo estando na escola, outras demandas não lhe permitem acompanhar o cotidiano escolar³⁰. A implicação desse fato é que, por não participar das reflexões pontuais, coletivas ou não, as quais inevitavelmente ocorrem no espaço escolar, o forçam a tomar medidas que se tornam arbitrárias, para aqueles que delas participaram, Abaixo, o relatado pela professora após uma dinâmica que envolveu uma palestra sobre Avaliação Institucional seguida de um debate:

a direção nunca participa de coisas assim [reuniões que levam a reflexões]. Só aparece quando tem que decidir e ela decide. (Professora - DC-06-09-29)

Por outro lado, a gestora não percebe o possível envolvimento dos demais membros da comunidade escolar,

[...]quando cada uma das pessoas não assume o seu papel acaba sobrando para a Diretora agir (Direção - DC-06-03-15)

Eles [professores] querem participar apenas das decisões que só lhes interessam, como por exemplo, as alterações de calendário (Direção - DC-06-10-17)

³⁰ Como exemplo, dos quarenta e cinco registros existentes no Diário de Campo feito pelo apoiador-pesquisador, em sete a Direção estava de férias, ou seja 38 (100%) seriam os registros em que, potencialmente, ela deveria estar presente. Desses 21 (55%) a Direção estava ausente, normalmente justificado por ter ido à Diretoria de Ensino, 8 (21%) estava ocupada com preenchimento de papéis, normalmente justificado como prestação de contas, restando 9 (24%) em que pôde atender ao pesquisador ou participar da atividade planejada.

[...] quando cada uma das pessoas não assume o seu papel acaba sobrando para a diretora agir (Direção - DC-06-03-15)

Na CPA um joga para o outro e depois, e “na hora do vamos ver” todos jogam para a direção. Quando devolvo para o professor, ele responde “Como eu, professora, vou dar conta disso?”. (Direção - DC-06-03-23)

Durante o período da pesquisa, foi registrado que, de todas as discussões coletivas das quais o apoiador-pesquisador participou, em nenhuma delas a Direção esteve presente e, conseqüentemente, nenhuma decisão foi tomada, despotencializando, assim, toda a força do coletivo e do processo de Avaliação Institucional. Esse tipo de situação, diante da relação de autoridade, provoca efeitos indesejados ao trabalho coletivo:

[...] mesmo assim [a reunião da CPA] não funcionaria, pois quando a Direção não está, os professores ficam assim meio à vontade. (Vice-diretora - DC-06-06-06)

Quando a ausência do Diretor representa a impossibilidade da tomada de qualquer decisão, fica evidente o quanto o grupo desperdiça a oportunidade de assumir a autoria nesse processo e, assim, colaborar para a reversão da lógica vigente, buscando romper com as relações verticais de mando e subordinação, ao mesmo tempo em que deterioram as relações mais horizontais que estimulam a participação. Nesse sentido,

Ao professor, ao diretor e aos demais funcionários exigem-se habilidades técnicas para o cargo, mas na nossa vivência pudemos constatar que a competência técnica não é suficiente para esse projeto de escola. É fundamental, para esse novo caráter dado à escola, a competência política. (ANTUNES, 2002, p. 143)

O rompimento de prática culturalmente arraigada, de certa forma cômoda e alienada, requer uma mudança para uma postura mais crítica e propositiva, ou seja, é necessária uma vontade consciente.

A substância de todo processo educativo é, com efeito, uma atividade de conscientização. A consciência que reflete é mediação imprescindível e insubstituível, no plano humano, para a compreensão da realidade e para a intervenção humanizadora dela. É somente mediante atividades conscientemente concebidas, planejadas e executadas que as condições de existência que o homem intencionalizará sua ação contra as forças da alienação que tendem a dominá-lo a cada instante e em cada quadrante de sua existência histórica (ANTUNES, 2002, p. 135).

Das ausências físicas registradas no diário de campo, as que foram justificadas referiam-se à ida da Direção à Diretoria de Ensino, para a entrega de papéis ou para a participação em reuniões ou, ainda, para a compra de material para a cantina.

Essa ausência parece se legitimar e naturalizar no ambiente escolar, pois, dada a forma pela qual se organiza o horário de trabalho do Diretor, associada à demanda de trabalho, fica evidente o predomínio de solicitações que o forçam a trabalhar em momentos em que não deveria ali estar, o que compensa com sua ausência em outros momentos,

[...] pois você sabe... como o dirigente falou... Diretor só tira férias no papel (Direção - DC-06-05-31)

Cheguei à escola às 13h30m e me dirigi diretamente à secretaria e me informaram que a diretora e a vice não estavam presentes. Ninguém sabia comentar se a direção estava de férias ainda, pois parecia haver uma confusão: Ela estava de férias, mas vinha constantemente à escola, porém com horários indefinidos. (Pesquisador - DC-06-06-22)

Não deu tempo de pensar na CPA, pois estamos em uma fase de começar os conselhos e não dá para falar dessas coisas. Temos que enviar a relação dos alunos que serão aprovados até o dia 20. O Estado é complicado. (Direção - DC-06-11-17)

Você acha isso estranho [a ausência, na escola, dos três gestores ao mesmo tempo] ? A escola é abandonada. Nunca eles [gestores] estão. Quem segura as pontas é a secretária e a inspetora de alunos” (Professor - DC-06-12-04)

Assim, forçado pelas demandas de trabalho, esse desencontro e perturbação dos horários legítimos faz gerar essa sensação de abandono apresentada na citação. Desse modo, a forma pela qual se organiza o horário de trabalho do Diretor, associada à demanda de trabalho, em que predominam as solicitações, parece legitimar e naturalizar essa disfunção administrativa no ambiente escolar.

Mas são muitas as demandas que colocam o Diretor nesse contexto. As atividades eminentemente burocráticas, inerentes à sua função, concorrem com aquelas de natureza política e relacional. Mas há outras, sutis e não facilmente perceptíveis que também concorrem na sua agenda diária.

Dentre elas, está a dificuldade financeira à qual a escola é submetida, devido ao baixo repasse de verbas, fazendo com o que o Diretor se torne também um angariador de fundos para a compra de matérias didáticos básicos. A fonte de renda mais próxima para a escola torna-se, então, a cantina e a realização de eventos de entretenimentos na escola e, embora ocorrendo em momentos esporádicos, passam, dessa forma, a fazer parte do cotidiano do trabalho do Diretor.

a APM precisa do dinheiro para complementar o orçamento para compra de materiais. O dinheiro enviado pelo Estado é insuficiente (Vice-Diretora - DC-06-05-31)

[...] o Diretor é um captador de recursos. O Diretor é um comerciante. O dinheiro na escola estadual é muito pouco e por isso a equipe tem que ajudar (Diretora - DC-06-05-31)

É interessante constatar, neste momento, o como a contradição no ambiente macro, existente entre o Estado Social e a falta de recursos, se reproduzem no ambiente escolar. Colabora também para o acúmulo do trabalho do Diretor, a falta de qualificação de funcionários, mais particularmente os da secretaria, onde são produzidos e lançados todos os dados administrativos e registrados os dados de registro pedagógico.

É evidente que, inserido no cotidiano escolar, em que são muitas as demandas imprevistas, a falta de organização e de sistematização do trabalho colaboram para esse quadro de acúmulo de atividades, as quais, de certa forma, são usadas para justificar essa ausência do Diretor.

4.2.8 - A possibilidade da nomeação de pessoas para cargos de confiança

Com a ausência do titular, entra em cena o Vice-Diretor da escola, nomeado pelo Diretor, segundo seus próprios critérios. De acordo com o quadro jurídico-institucional vigente:

Ao Vice-Diretor cabe colaborar com o Diretor de Escola no desempenho de suas atribuições específicas e responder pela direção da Escola em horário que lhe for determinado. Ao Vice-Diretor cabe, também, substituir o Diretor em seus impedimentos legais, nos prazos e casos previstos em legislação específica, e exercer as atribuições que lhe forem delegadas pelo Diretor de Escola. (Plano de Gestão da Unidade Escolar: 2003-2006, p. 30)

Mas, na informalidade, o fato de o Diretor ter o poder de nomear e de destituir as pessoas para o cargo de Vice-Diretor, favorece um ambiente de subserviência entre a Direção e os demais funcionários.

[..] é interessante o como o cargo de Vice-Diretora é instável. É a diretora que nomeia a vice-diretora, independentemente da vontade da comunidade escolar, mas deve ser escolhido entre as pessoas que trabalham na escola. (Pesquisador - DC-06-10-17)

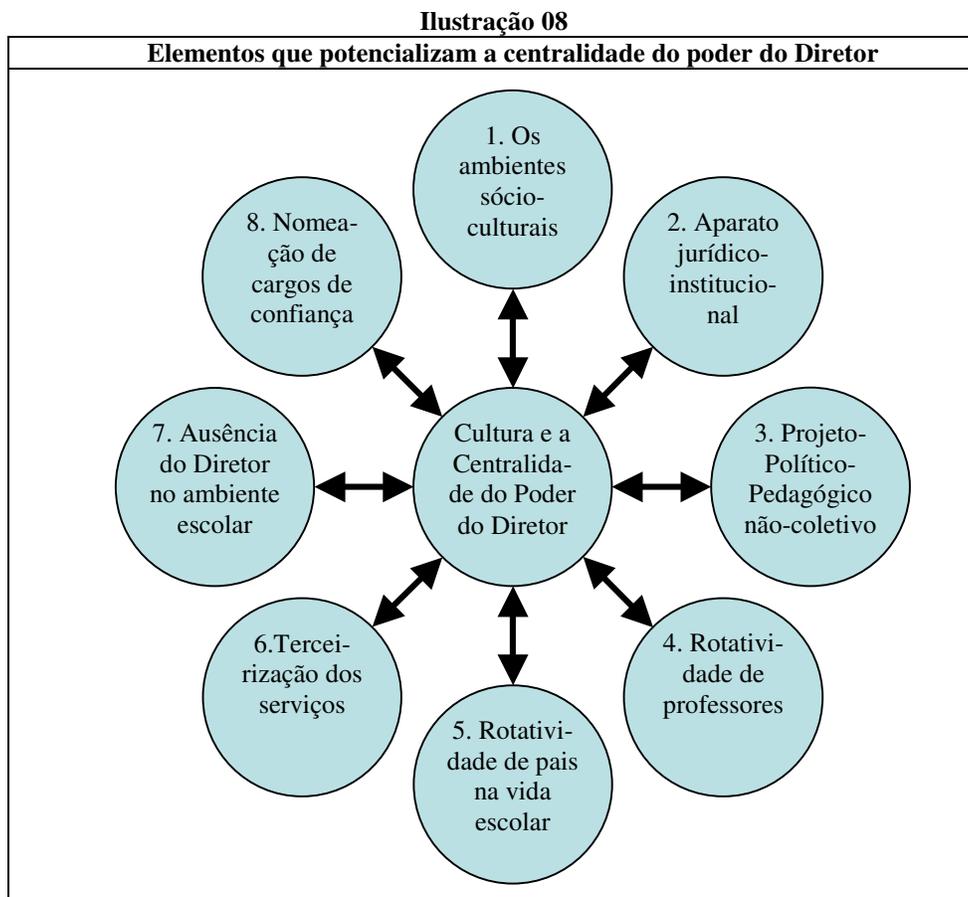
A Vice-Direção, com sua postura [de distanciamento] diante dos problemas enfrentados [...] aumenta a centralização na direção. (Pesquisador - DC-06-07-07)

Essa relação de subserviência pode ser quebrada por processos de eleição, como por exemplo, na relação diretor-coordenador, uma vez que esse é eleito entre os pares.

Muito interessante a eleição do coordenador por seus pares, pois quebra um pouco a hegemonia do Diretor sobre o destino da escola, permitindo um pouco que a comunidade dê a sua cara para a escola. (Pesquisador - DC-06-07-07)

Mendonça (2000) argumenta que, no exercício de funções diretivas, além da dimensão técnica, precisa ser também considerada a dimensão política e, por isso, os processos eletivos permitem um maior grau de participação de todos os envolvidos no processo educacional e da necessidade de controle democrático do Estado pela população.

O esquema a seguir traz uma síntese dos elementos encontrados no ambiente escolar que, de alguma forma, potencializam a centralidade do poder do Diretor no ambiente escolar.



Enfim, de todo esse contexto em que a centralidade do Diretor é tão bem cultivada, e conseqüentemente bem enraizada, gera uma naturalização do ambiente autocrático no espaço escolar, apesar de a legislação e os discursos apontarem para o processo democratizado.

Dessa forma, todos os que atuam no ambiente escolar parecem acomodar-se na postura de espera, até que o Diretor emita suas ordens, não se importando com o processo e com os resultados, pois, afinal, a responsabilidade é do chefe; não se pode negar que seja uma posição cômoda, pois, de fato, como não participam da decisão da implantação das possíveis alterações, não são responsáveis por elas.

O grande equívoco do Diretor nesse processo talvez resida nesse aspecto: a implantação de alterações, modificando o que se faz (ou até o que não se faz) para garantir a melhora da aprendizagem dos alunos, não tem foco nessa melhora, mas sim no possível aumento da quantidade de trabalho que delas advirá. Essa é uma concepção equivocada, pois, para o Diretor, a descentralização do seu poder, promovendo a participação de todos, minimizaria muito tarefas e ações, antes feitas única e exclusivamente por ele.

Evidentemente, o Diretor ou qualquer outro gestor que se constitui nesse processo aparentemente naturalizado, e apesar de fazê-lo de forma consciente, não percebe todas as implicações, pois está sempre fazendo o que consegue fazer melhor.

É possível perceber que a ausência de um Projeto Político Pedagógico construído, executado e avaliado coletivamente é, na verdade, uma das características de um outro Projeto Político vigente na Escola, que se utiliza das ações pedagógicas, para conseguir os resultados desejados que são justamente, o de manter a qualidade educacional, para o que segrega e exclui, e, ainda, responsabiliza os excluídos por essa exclusão.

Tal projeto é sustentado por alguns poucos que mandam e decidem e sustentado por outros muitos que, por acomodação e despolitização, a ele se subordinam. Ou seja, é um projeto que, apesar de seu discurso participativo, refuta, na realidade, a participação de seus subordinados; essa mesma participação que, por ser eixo de inúmeras propostas feitas à escola, entre as quais também a Avaliação Institucional, será a próxima categoria de análise.

4.3 - A essencial (in)desejada participação

Como a participação é eixo central na implantação de processos de Avaliação Institucional, que se orientem pelos princípios propostos nessa pesquisa, da mesma maneira que o é nas inúmeras outras propostas de melhoria da qualidade educacional, dentro e fora da sala de aula e porque, de fato, ela não se efetiva, pode ser que resida nessa incoerência uma das origens do fracasso de tais propostas.

A seguir, encontram-se alguns traços da cultura escolar, encontrados no desenvolvimento desta pesquisa.

4.3.1 - O incoerente posicionamento do Estado, entre as leis e o financiamento da Educação

Para ajudar na reflexão sobre esse aspecto, pode-se usar como exemplo o documento, recentemente lançado pelo Governo Federal, denominado Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”³¹, que conta com “a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica”. O documento estabelece 28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes³². Dessas diretrizes, doze contam com processos participativos para a melhoria da qualidade. São elas:

- XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;
- XVI - envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;
- XVII - incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor;

³¹ Nesse documento, que está acordo com Plano de Desenvolvimento da Educação, pode-se perceber a retomada de um certo controle da educação pelo Governo Federal que, até o momento, se encontrava eminentemente nos âmbitos municipal e estadual.

³² Neste caso, os resultados são apresentados como Indicadores de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB que, além do desempenho da aprendizagem diagnosticada pela Prova Brasil, se apóia nos índices de exclusão e repetência da unidade escolar.

XX - acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;

XXI - zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;

XXII - promover a gestão participativa na rede de ensino;

XXIII - elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes;

XXIV - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;

XXV - fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;

XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;

XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;

XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB.

(BRASIL, 2007a)

Outro exemplo seria o “Estudo Aprova Brasil”, outra publicação feita Governo Federal, também recente, apresentando o resultado de uma pesquisa qualitativa feita em 33 escolas do País que indicaram ter práticas que ajudam as crianças a aprender, apesar de as condições serem desfavoráveis. Os resultados do estudo apontam os fatores que ajudaram a garantir a qualidade desejada:

- As práticas pedagógicas - envolvem formas de trabalho, projetos de ensino, uso e produção de materiais didáticos, processos de avaliação e recuperação continuados da aprendizagem dos alunos. Elas vão desde atividades criativas que aproximam os conteúdos e a vida das crianças até o acompanhamento e apoio permanente para alunos com dificuldade de aprendizagem.
- A importância do professor – nas escolas pesquisadas, foram identificadas boas práticas relacionadas com o compromisso e a atitude do professor, bem como a valorização da sua formação inicial e continuada. Os professores respeitam e incentivam as crianças, são criativos e buscam se capacitar.
- Gestão democrática e a participação da comunidade escolar - foram identificadas práticas de democratização da gestão e de incentivo à participação dos diversos atores da escola nas decisões e na implementação de iniciativas vinculadas à vida escolar.
- A participação dos alunos na vida da escola - os alunos são ouvidos nos processos de decisão sobre a escola, sugerem atividades em sala de aula, ajudam seus colegas com dificuldades de aprendizagem, mantêm jornais e rádios escolares.

- Parcerias externas - contribuem para diferentes aspectos da vida da escola, como melhorias na infra-estrutura, apoio a projetos socioculturais. Os parceiros são dos mais diversos setores, de grandes empresas a associações de funcionários, universidades, ONGs. (BRASIL, 2007b)

Com esses dois exemplos, pretende-se evidenciar não só a centralidade da participação, mas também o compromisso dos diversos setores da sociedade (compromisso que se constrói em processos participativos), exceto o Estado, que se exime do dever de ofertar as melhores condições para o trabalho docente e discente. Mas convém lembrar que essa incoerência não é recente, a participação é considerada na Constituição Federal, de 1988, quando indica que a Educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”.

A importância da participação está no fato ser considerada como o pano de fundo de todos os mecanismos que, de alguma maneira, materializam os processos de funcionamento da gestão democrática do ensino público e que perpassa pelos mecanismos administrativos, pela oferta da escola e pelos processos pedagógicos. Essa democratização, em especial nos processos decisórios, não ocorrerá apenas pelo aumento da participação daqueles que já são atuantes por força de seus deveres profissionais, mas pela inclusão dos que ainda são postos de lado em função dos mais variados argumentos (MENDONÇA, 2000).

Complementando a idéia, Bryan (2005) lembra que as causas dessa tendência de difundir mecanismos que permitem formas de gestão democráticas e que, portanto, contam com a participação,

têm sido a crise de legitimidade do Estado centralizador e autoritário e as demandas populares por formas ativas de exercício da cidadania. Entretanto essa crise de legitimidade do Estado tem também levado a reformas educacionais, em vários países, de cunho neo-liberal do ponto de vista econômico e conservador, do ponto de vista político. Esse tipo de reforma preconiza a retirada do Estado da área social e a conseqüente privatização das instituições educacionais. (BRYAN, 2005, p. 47)

Nesse sentido, Oliveira (2007) lembra que

Retomando-se a dinâmica histórica, nos últimos 80 anos, expandiram-se significativamente as oportunidades de acesso e permanência no sistema escolar para amplas camadas da população. [...] Ainda que, com um atraso de quase um século em relação aos países desenvolvidos, essa expansão, de evidente característica democratizadora, confronta-se com uma perspectiva política de redução do investimento público em educação. (OLIVEIRA, 2007, p. 666)

E complementa

Tal tensão entre o sistema educativo em franca ampliação, por vagas e qualidade, e uma agenda política e econômica conservadora gera um conflito sem precedentes em nossa história educacional. Além do atendimento à demanda por mais educação, debatemo-nos com a tensão entre o direito à educação de qualidade para amplos contingentes da população ou sua negação, o que pode tornar inócua a democratização do acesso, seja por sua distribuição diferenciada, quer seja por, e também, relegar a qualidade a nichos de privilégio no interior do sistema educacional. (OLIVEIRA, 2007, p. 666)

Enfim, se o Estado professa sua intenção de aumentar a participação, mas não oferece as devidas condições para que ela se efetive, não resta outra opção senão a de que ela seja conquistada. Aliás, Demo (1988) afirma que, se a participação for concedida e não conquistada, ainda assim se manterá a relação de mando e subordinação, podendo, a qualquer momento, ser subtraída, da mesma maneira que foi concedida.

Mas a participação deve ser conquistada por quem? De que forma? Por onde se deve começar essa caminhada para a conquista? De quem devem partir as iniciativas para que a participação seja conquistada no espaço escolar?

É na busca de respostas a esses questionamentos que são desenvolvidos os próximos tópicos dessa análise.

4.3.2 - A visão patrimonialista dos profissionais da escola

Ao buscar às possíveis respostas aos questionamentos anteriores, que buscam encontrar por onde o ciclo vicioso da não participação pode se superado, a análise dos dados obtidos nessa pesquisa perpassam pela identificação dos condicionantes ideológicos da participação que se manifestam na escola estudada. Nela, a noção de que a escola deve atender à sua comunidade é explícita no discurso das gestoras:

a escola só tem sentido de ser escola se ela estiver atendendo, de verdade, a comunidade (Direção, entrevista inicial)

No entanto, na prática, essa noção da escola como um bem público não se efetiva em alguns aspectos, como por exemplo, esses que seguem:

[...] é o caso do telefone público que se encontra no corredor interno da escola, que traz um problema: As mães usam quando as professoras precisam usar, o que gera certo problema, principalmente pela falta de privacidade. (Direção – DC-06-03-23)

E daí foi se levantando o que poderia dentro das regras está pondo como fixa, como flexível; ela falou “portão, eu posso até por um horário, vamos supor, passar para os pais que primeiro eles entendem como regras para eles? Porque aí eles podem levantar umas que vai ferir professor, vai ferir outra parte”. (S08 – Tab. 08)

Dessa contradição ligada ao aspecto de pertencimento da escola, Mendonça (2000) mostra que as bases patrimonialistas apontadas por um estudo feito ao longo da década de 1960 ainda são válidas. Segundo ele, “a escola pública, apesar de sua adjetivação, é considerada pela população que a mantém, como propriedade do governo ou, no máximo, dos profissionais que nela atuam” (MENDONÇA, 2000, p. 139). Nesse estudo, constatou-se que:

De fato, todos os membros da escola como moradores da área escolar ainda concebem a escola como uma espécie de propriedade direta do ‘governo’ e de posse indireta do pessoal docente administrativo; e encaram a educação escolar como um dom ou benefício concedido por esse e não como a efetivação de um direito dos habitantes da área escolar. (PEREIRA apud MENDONÇA, 2000, p. 140)

4.3.3 - A predominância dos docentes nos colegiados

Esse sentimento de posse – que prevalece nas relações no interior da escola – ao gerar um processo de auto-exclusão dos alunos, pais e até funcionários faz com que esses funcionários, alunos e pais participem dos trabalhos somente se convidados, quando lhes é dada autorização ou concessão para tal.

Quando a Direção falou “você vai fazer parte da CPA, você quer?”. Mas eu não sei o que é; ela falou: “vai ter as reuniões, as explicações, você vai começar a se inteirar, entender...” (Funcionário – Entrevista)

Talvez esse sentimento, associado a outros fatores, legitime um aspecto que interfere fortemente no processo de participação no interior da escola, que é o da hegemonia dos docentes em relação aos demais setores escolares, nos mais diversos órgãos colegiados da instituição escolar. No plano de gestão da escola encontra-se registrada a seguinte composição para o Conselho de Escola³³: *”Professores - 40%; Especialistas de Educação - 5%; Funcionários - 5%; Pais de Alunos - 25%; Alunos - 25%”*(Plano de Gestão 2003-2006; p. 42). Para a composição da APM³⁴, esse Plano de Gestão, não especifica a composição para a Diretoria Executiva, apenas define 40% de pais de alunos para o Conselho Deliberativo e dois pais e um professor para o Conselho Fiscal.

A predominância dos profissionais da escola em relação aos demais segmentos da comunidade escolar se repete na composição da Comissão Própria de Avaliação, a CPA, desde a sua proposta feita pela Direção, e que ficou assim estabelecida:

12 professores, 1 servente, 2 inspetores de alunos, 1 cozinheira, 1 secretária, 6 pais e 6 alunos. Para representar a comunidade externa, pensou-se na associação de bairro, representante das Igrejas e do Posto de Saúde (Pesquisador - DC-05-11-01)

A hegemonia ficou ainda mais latente na prática, durante as reuniões da primeira CPA³⁵, cuja composição, além da Diretora da escola e do apoiador-pesquisador, foi a seguinte:

[...] a coordenadora pedagógica, 12 professores, apenas uma mãe (que não havia participado da outra reunião), as mesmas duas alunas e uma funcionária. (Pesquisador - DC - 2005-11-29).

Além do aspecto do patrimonialismo, que colabora para a predominância de professores na composição proposta e na que se efetivou –, repetida na segunda composição da segunda CPA – a qual não se interessou pelo aumento da participação da comunidade, outro fator que pode

³³ Essa configuração do Conselho de Escola atende à Lei Complementar, promulgada 1985 e regulamentada pelo Estatuto do Magistério de 1986, ainda vigente e fortemente marcada pelo discurso de descentralização e democratização do ensino público.

³⁴ A Associação de Pais e Mestres foi criada em 1931 e sofreu, desde então, algumas alterações, dentre elas a fusão com a Caixa Escolar, atendendo ao Decreto 52.602 de 1971, definindo a configuração atual.

³⁵ Como já descrito no segundo capítulo - o trabalho que visou implantar a Avaliação Institucional – foram compostas duas CPAs, uma em cada um dos dois anos letivos, as quais coincidiram com a duração dessa pesquisa.

contribuir para a consolidação dessa realidade é o maior grau de organização dos professores. A respeito desse aspecto, Mendonça (2000) salienta que

A pouca participação dos pais e alunos nos processo de gestão democrática do ensino público tem uma relação direta com a hegemonia exercida pelos docentes na estrutura de poder da escola. A forte organização dos professores em associações e sindicatos a partir da década de 1980, contribui para que esse segmento melhor se articulasse para o exercício da participação. (MENDONÇA, 2000, p. 139).

4.3.4 - A inadequação dos horários de reuniões para o favorecimento da participação dos familiares

Outro aspecto fortemente determinante para a não-participação dos pais ou responsáveis pelos alunos, é o horário estabelecido para as reuniões. Os horários mais adequados aos professores, não o são para os pais que, trabalhando em outro local, ficam impedidos de comparecer.

*A diretora justificou a ausência de algumas mães, sinalizando a questão da periodicidade no horário que é ruim para as mães (Direção - DC-05-11-29)
Em todas sem exceção, porque é bem no dia em que eu fico o dia todo na escola, então ... (S05 - Tab E01)*

[...] eu praticamente participei de todas, porque na terça-feira eu chego na escola mais cedo... terça-feira é dia que eu estou o dia todo na escola... então praticamente eu participei de todas. (S13 - Tab E03)

Olha, para mim até poderia estar continuando porque nesse dia, justamente no dia da reunião, eu fico nesse horário aqui na escolinha; e para até é ruim porque eu fico sem fazer nada; então se tivesse essa reunião para mim poderia estar acontecendo; mas eu sei como é professor e como a diretoria não chama e acabou se dispersando e ninguém tomou a frente de nada. (S04 - Tab E07)

Mesmo quando as gestoras, durante o processo, perceberam a ausência das famílias e propuseram a divisão da CPA em diferentes momentos para atender aos pais das crianças, esses momentos eram sempre propostos em função da presença dos professores. Ou seja, em nenhum instante foi colocada a possibilidade de os professores se adequarem à disponibilidade de horários dos pais.

É necessário desmembrar a CPA em horários diferentes. Uma no início da manhã e início da tarde para atender às mães que precisam estar em casa na hora do almoço e outra para os professores entre os dois períodos. (Direção - DC-05-11-29)

4.3.5 - A falta de compromisso político dos profissionais da escola

É interessante um aprofundamento na reflexão sobre esse aspecto, que traz uma contradição em relação ao fato anterior. Se existe o aspecto do patrimonialismo leva à maior presença de professores nos órgãos colegiados da escola, como aconteceu com a CPA, qual a necessidade de garantir a presença de professores com a determinação de horários mais adequados a eles? A primeira resposta seria a comodidade de horário mas, mesmo garantida a presença dos docentes, o processo não se desenrola.

Os trabalhos da CPA só acontecem com a presença dos professores se eles forem devidamente remunerados, pois voluntariamente as pessoas não se comprometem, podem faltar quando desejam e acabam “fazendo bem até o capítulo cinco e depois disso, largam tudo para trás”. Depois vira “aquela loucura de trocas” [de dias de trabalho]. (Direção - DC-06-08-30)

A citação da Direção aponta para a falta de envolvimento dos professores no processo, o que permite inferir que, além da relação hegemônica dos docentes em relação aos alunos e pais, há também outro patamar de hegemonia que é o da Direção em relação aos professores. Ou seja, pode-se concluir que os professores, nesse espaço estudado, também se auto-excluem do processo e tal indício de falta de envolvimento fica também perceptível na fala de professores:

[...] eu sei como é professor e como a diretoria não chama e acabou se dispersando e ninguém tomou a frente de nada (S04 – Tab E07)

Teve um pouco [de participação na CPA] pensando em atestado [esse sujeito usa o termo atestado como justificativa para uma posterior compensação de falta do professor], entende? Pensando em certificado. Eu penso. Eu não quero fazer julgamento. Mas teve uns pensando em atestados... Mas... não sei também. Eu creio que teve também uma parte fazendo trocas também. Entende? (S05-Tab E07)

Ia ser trabalhada a hora relógio ou então você ia ter que ficar na escola, não é o meu caso, mas eu ouvi casos de pessoas, assim: se eu tiver que ficar, eu fico na CPA; aí depois esse horário caiu, entendeu? Quem não tiver na CPA vai ter que ficar cumprindo

o horário [...] Então porque eu vou ficar na CPA? Eu vou ganhar um dia a mais? (S08 – Tab E07)

[...] se todos tivessem a mesma motivação, que infelizmente não têm. Porque na verdade, a maioria dos professores aí quando eles pensam em CPA, ‘Vai ter reunião de CPA?’ , ‘então eu tenho que contar o dia para depois faltar.’ [...] 90% dos professores que participam da CPA é devido à troca de dia. [...] Foi feita uma troca em dias. [...] E aí depois essas horas de CPA era um acordo interno. [...] Eu também usufrui [desse benefício]. É um aspecto colocado pelos próprios professores. Só que se não tivesse isso e a Direção sabe disso. Porque a Direção, ela enquanto diretora, ela tem um olhar bem aguçado e eu gosto de alguns aspectos do olhar dela. Ela sabe que os professores não viriam. Por que na verdade quem a pressionou foram os próprios professores, que a pressionaram. “Ah! Se nós ficarmos... é vindo para cá às terças-feiras para depois descontar de HTPC eu não quero mais. Eu não venho mais. (S11-Tab E14)

Agora, se outros professores, eles realmente aproveitaram essas reuniões [...], eu já não posso garantir isso para você. Porque tinha professores que realmente ali só por estar. (S11-Tab E11)

Nessa discussão apareceu fortemente na argumentação da direção, de que os trabalhos da CPA só acontecem com a presença dos professores se forem devidamente remunerados, pois voluntariamente as pessoas não se comprometem e podem faltar quando desejarem e acabam “fazendo bem até o capítulo 5 e depois disso, largam tudo para trás”. Mencionou que depois vira “aquela loucura de trocas”. (Pesquisador – DC 2006-08-30)

A direção usou como exemplo o caso de três garotas do bairro vieram até a escola com a intenção de “pegar uma garota da quarta série”, e chegaram ao portão e com apenas a solicitação de que vieram visitar um professor na escola conseguiram entrar e estando dentro da escola ninguém mais as abordaram, [...] para explicitar como havia outras pessoas na escola, o responsável pelo portão, a inspetora de alunos, a professoras da sala onde as meninas passaram várias vezes e ninguém tomou a iniciativa. [...] Comentou sobre outros exemplos de não envolvimento que estão associados à falta do correto cumprimento do seu papel e não percepção do significado e finalidade de ser um funcionário público, que é o caso de uma secretária que não atende bem aos pais, chegando a negar vagas “só para mostrar para o pai que não é fácil conseguir vaga” e outro caso é o de uma inspetora que não aceita qualquer regra da escola. (Pesquisador – DC 2006-03-15)

Esse assunto [inadequação do uso da biblioteca escolar] foi abordado nas reuniões de HTPC e que a questão não para só aí, há um grande problema ligado à idéia do que é ser funcionário público. Passa também a questão da centralização e descentralização, mas o que os professores querem é uma descentralização cômoda. Eles querem participar apenas das decisões que só lhes interessam, como por exemplo, as alterações de calendário, que já vem fechado da DE. Eu acompanho a cultura do funcionalismo público há quase 15 anos, posso te dizer que há muito que entender que fazer de qualquer jeito já está bom. É isso que precisamos modificar. (Coordenador Pedagógico – DC 2006-10-17)

Evidentemente, não se defende aqui que deva existir o patrimonialismo por parte do corpo docente, mas, sim, que essa realidade mostra a necessidade de uma postura – não só dos professores, como também de todos os profissionais que trabalham na escola – condizente com a importância do papel social que exercem.

A formação de um educador competente não é suficiente. É preciso que a *competência técnica* esteja fundamentada num *compromisso político*. Porque a competência depende de um ponto de vista de classe. Não somos competentes “em geral”, mas somos competentes para uma classe e não somos para outra. (GADOTTI, 2001, p. 14 – grifos do autor)

4.3.6 - A visão sobre participação no interior da escola

Diante desse compromisso político é fundamental a visão que se tem sobre a participação no espaço escolar. Parece ser comum, na visão dos professores, que os pais estejam ausentes e não se interessem pela vida acadêmica de seus filhos.

[...] eu acho que a gente se frustra um pouco porque os pais não tem interesse nem assim, de saber a vida escolar dos filhos se acha que eles vão se envolver? É minha opinião. Tanto é que nem uma mãe apareceu, mas eu não sei como foi feito este convite. (S05 - Tab E18)

Porque os pais, eles não têm essa consciência. Eu creio que não. Eles só sabem é cobrar da escola. [...] E mesmo assim ele não vem. Muitas vezes. Não vêm porque eles acham mais importante lavar a roupa, fazer serviço... às vezes passa a semana e não dá tempo. Então fica em casa, fica dormindo. (S05-Tab E01)

[...] tem muito pai que tira o filho ... “ah! vou tirar o filho desta escola porque esta escola não presta”. Eu já ouvi muito isso na minha vida. Tem pai que chega para você e pergunta: “você acha melhor aqui que tal escola?”. Você é obrigada a explicar isso porque o pai realmente ele é leigo nesse assunto. (S05 – Tab. 12)

Essa visão parece equivocada, pois Paro (2003) afirma que

Parece-nos que a população, em geral, preocupa-se sim com a qualidade de ensino; seus cuidados com o problema da merenda, com a falta de professores, com a segurança da escola e até mesmo com a greve dos professores constituem indícios dessa preocupação, já que esses são elementos de que ela dispõe para aferir a qualidade dos serviços oferecidos (PARO, 2003, p. 57)

As observações feitas na pesquisa confirmam essa exposição de Paro (2003), pois, até onde se pode inferir³⁶ que os pais entendam poder participar³⁶, eles se mostram envolvidos.

³⁶ Nesse sentido, Paro (2003) também observa que “a nossa tradição autoritária, que, ao fechar todas as oportunidades de participação na vida da sociedade, em particular da escola pública, induz as pessoas a nem sequer imaginarem tal possibilidade.” (p.58)

Com o atraso de 10 minutos que os professores tiveram para buscar os alunos no pátio, no início do período da tarde, para levá-los até a sala, pois são 19 turmas e ficou um grande alvoroço no pátio, e os pais perceberam isso me procuraram, em comissão para reclamar do atraso. (Direção – DC-06-03-15)

No registro que os movimentos de saída dos alunos no período da manhã e entrada no período da tarde, podemos observar não só o tamanho da escola, mas também a significativa presença de familiares no portão da escola e, sobretudo, a observação atenta sobre os filhos até o momento em que perdem a possibilidade de visão sobre eles. Podemos observar também a presença de pais na escola, não só de mães como foi anteriormente sinalizado pela direção (Pesquisador – DC-06-07-04)

Encanta-me a espera das mães e pais, até o momento em que perdem o contato visual com os filhos, ao entrarem em fila para as salas de aula. Somente depois disso, eles se vão. Poderiam ir antes, pois como os portões já estavam fechados, as crianças já não têm mais como sair. Para mim esse é um grande sinal de envolvimento, mostrando que as famílias, em geral, não são tão desconectadas da vida dos filhos, como é comumente percebido nas falas de professores e gestores da escola. (Pesquisador – DC-06-07-05)

Esta situação que a mãe deseja que o aluno passe já está sendo mudada. Tem muitas mães estão pedindo para o aluno repetir (Coordenador Pedagógico – DC-06-11-21)

Eles [pais] fazem com ele [algumas crianças] se afastem das outras crianças, principalmente as meninas dos meninos. Os pais não querem de jeito nenhum que elas [meninas] fiquem perto de outros meninos. Que brinquem com menino. (Direção – Entrevista inicial)

Esse clima [insegurança provocada pela eminente troca de professores devido ao concurso público] era transferido aos pais porque os próprios professores que aterrorizavam os pais, falando que viriam outros que não conheciam a realidade da escola, fato que não ocorreu, pois já têm havido comentários que os professores [atuais] são melhores e isso foi falado na igreja. Isso um facilitador dos trabalhos já que os pais estão tranquilos e ainda estamos no início do ano. (Direção – DC-06-02-23)

[...] se estabeleceu um mal estar [na reunião da CPA], principalmente quando coloquei que, na minha visão, a CPA não poderia definir os indicadores já que a sua representatividade estava comprometida, devido à falta dos pais e dos alunos. (Pesquisador – DC-05-11-29)

[...] para poder avaliar o pai precisa estar participando senão ele não avalia direito (Mãe – DC-05-11-29)

Mas lá [local onde a entrevistada trabalha] as coisas que... que eram colocadas, lá tinha um conselho ativo, entendeu? Um conselho ativo... de sentar e ver se um professor tinha problemas, os pais participavam daí... tinha voz e fala mesmo. (S05 - Tab E19)

Porém, ao mesmo tempo em que impera essa visão de que os pais não participam, há indícios, nas falas dos professores, de que eles reconhecem a importância da participação desse segmento da comunidade escolar.

Mas a partir do momento que, eu penso assim, eu vejo assim, pelo menos eu estudei isso, que fosse mostrado para ele, um trabalho de melhoria dessa qualidade, que estivesse inserido neste projeto político pedagógico, a ser desenvolvido em três, quatro horas, digamos, a longo prazo, eu acho que o pai ia passar a ver a escola diferente. (S05-Tab E01)

[...] é aquilo que falei para você, a participação. Vamos reunir, vamos ver o que realmente tem que fazer; o que dá para fazer sem precisar de recursos, de verba; porque isso não tem mesmo. O que precisa ser feito que não vai usar recursos, não vai; cada um mesmo colocar, tentar melhorar, a própria pessoa ver o que ela está fazendo e o que ela não está.” (S03 - Tab E19)

Mas é interessante a percepção apontada por Paro (2003) e Mendonça (2000), de que a participação desejada é ligada à execução de tarefas e não a de tomadas de decisão.

Pude observar a funcionária se preocupando em arrumar o vaso e pensei: “Olha a CPA aí!” (Direção – DC-06-03-23)

Eu acho que a própria visão de trazer o pai para dentro da escola, sabe? Fazer com que eles... participassem, se fizesse... Eu olharia para este lado. A partir do momento... Porque eu não sou contra o pai estar dentro da escola. Para mim pode... eu acho que a vida da gente tem ser assim. Tem que ser totalmente transparente, não é? Mas... ele tem de mudar a visão de estar aqui para inspecionar. Ele tem de ser parte integrante daqui. [...] se o pai passasse a vir para dentro da escola e se ele viesse de outra maneira e não como ele continua vindo. Entendeu? (S05 – Tab. 12)

4.3.7 - A falta de mecanismos institucionais que levem ao aumento da participação

A junção desses inúmeros fatores mostra que a participação de outros segmentos da comunidade escolar não é devidamente valorizada e, conseqüentemente, estimulada. Assim, predomina a presença de gestores e professores no processo participativo, restando a eles a responsabilidade de planejar e executar trabalho no âmbito institucional, criando uma "política de escola", que almeje o aumento da participação. Para tal, não são suficientes ações pontuais, como as demonstradas no capítulo anterior, o que pode ser sinteticamente exemplificado nesta citação:

Coloquei um cartaz, falei com alguns pais no portão, coloquei um “bilhetão” no ponto de ônibus e um no mercado. Apareceram só uns 15 pais, pois acharam que era reunião de pais. Surgiu um problema quando foi falado que os professores estão precisando de ajuda para o projeto da horta (que uma série da escola esta fazendo) e um pai disse que era um absurdo eles pedirem ajuda para os pais que já têm onde trabalhar. (Direção – DC-06-03-23)

Mesmo quando surgiu uma oportunidade para envolver os pais na discussão sobre a CPA, não houve um planejamento para que, realmente, se efetivasse a sua presença.

O objetivo desta visita seria observação a abordagem que seria feita com os pais sobre a CPA, neste dia [segunda, feriado do dia da Consciência Negra, pela manhã] considerado na escola, de atividade cultural, para a reposição dos dias em que a escola ficou sem aulas devido às eleições, [...] Chamou-me a atenção que havia apenas professores do período da tarde. Depois de um certo tempo, o coordenador apareceu no corredor e rapidamente foi avisando que todos estavam dispensados. Quando passei por ele, já me dirigindo à saída, ele, de certa forma constrangido, rapidamente comentou: "Infelizmente não deu certo. Não temos pais para falar sobre a CPA". Isso vem confirmar a idéia que tinha de que, para uma atividade como essa, é feito o convite para as crianças e suas famílias, mas de forma que se espera que eles não apareçam, caracterizando, para mim, a perda de uma grande oportunidade para aumentar a participação das famílias na escola. (Pesquisador – DC-06-11-20)

4.3.8 - A falta de ações individuais orientadas coletivamente

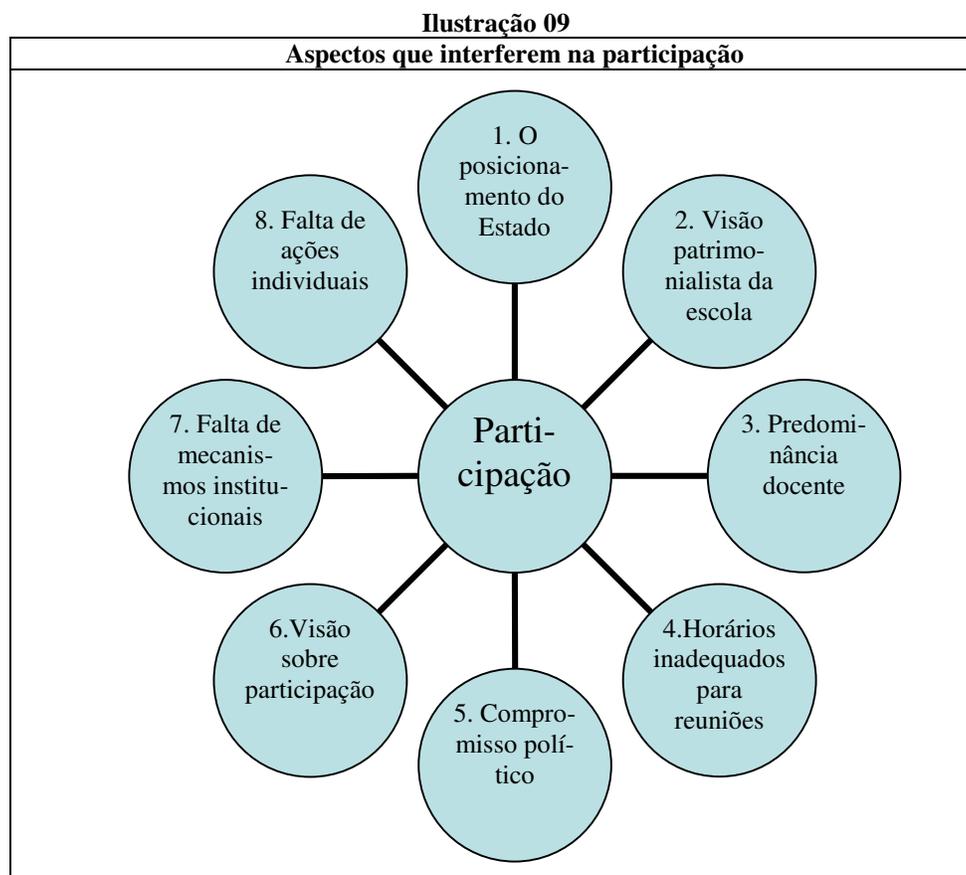
Essa falta de mecanismos institucionais, agregada aos outros inúmeros fatores anteriormente apresentados, reflete, evidentemente, na falta de ações individuais, que não aproveitam oportunidades de contato com os pais ou responsáveis pelos alunos que colaborariam para o aumento da participação.

Na realidade, os pais nem sabem ainda que a gente realiza esse trabalho, eu não tive oportunidade de falar na reunião de pais. Olha só, é marcada das 7 às 10. Nesse horário os pais vão chegando toda hora. Se não dá para reunir todo mundo, cada um que chega e você vai falando, vai falando, vai falando. Então uma hora chega um. Outro sai. É difícil envolver todo mundo e falar sobre isso daí, eu acho que uma maneira para gente envolver e falar desse trabalho seria reunir todo mundo no mesmo horário e falar uma coisa só. Explica para todos isso daí, a minha sala de aula eu não falei sobre a CPA. A gente se fixou mais nos problemas de aprendizagem do que nos problemas familiares da criança, de outras coisas, de outras coisas que a gente realiza aqui. Eu não falei nada para os pais sobre a CPA. Não porque eu não tive oportunidade, eu tive, porque eu tive outras prioridades. Vários vieram na reunião, mas é sei lá, acho que num... Eu nem coloquei na pauta da minha reunião isso, isso pra mim é novo, é tudo muito novo. (S06 - Tab E13)

Sinceramente, como foi feito numa reunião que eu participei, como você disse, estava presente uma mãe, inclusive hoje dou aula para o filho dela... É até um meio de chegar e perguntar porque hoje ela não está participando mais... Acho que dois alunos participaram também no início da reunião... Agora não sei como foi feita essa abordagem... Eu sinceramente não cheguei a conversar com os pais para ver quem tinha interesse em participar dessa Comissão... (S13 - Tab E23)

4.3.9 - Um breve fechamento respeito dos aspectos que interferem na participação

A Ilustração 09 traz o esquema a seguir representa a síntese dos aspectos que interferem na participação.



Enfim, após essa análise, é inevitável concordar com Mendonça (2000) quando ele afirma que:

Diretores, professores e funcionários, com prevalência dos primeiros, ainda monopolizam os foros de participação. A escola pública ainda é vista pelos usuários como propriedade do governo ou do pessoa que nela trabalha. [...] O diretor funciona como um guardião dessa concepção, evitando interferências de servidores e pai. As legislações têm funcionado como mecanismos reguladores dessa prevalência, já que impões critérios de proporcionalidade na participação aos segmentos organizados da comunidade escolar. (MENDONÇA, 2000. p. 407)

Mas, em relação a essa escola estudada, duas restrições a essa afirmação de Mendonça (200) devem ser apontadas. A primeira delas refere-se ao fato de que os funcionários não estão presentes nos fóruns colegiados e, a segunda é a de que no grupo que detém a hegemonia, formado por diretores e professores, há uma prevalência do primeiro sobre os demais, como já observado anteriormente.

Por tudo isso, para que a escola cumpra a sua finalidade maior que é a de garantir um melhor aprendizado a seus alunos, o aumento da participação da comunidade deve ser colocado como uma meta primeira em seu Projeto Político Pedagógico, com seus pressupostos teóricos, suas estratégias e suas necessidades, evidentemente.

É com o reconhecimento dessa meta que a Avaliação Institucional Participativa, além de um importante instrumento para o aperfeiçoamento do Projeto Político Pedagógico construído coletivamente, se caracteriza como mais uma de suas potencialidades, segundo Leite (2005a, p. 72):

No conceito de Santos (1998) é preciso reinventar a democracia! Todos nós educadores concordamos com Santos, mas é preciso mais. É preciso reaprender as regras do jogo democrático, pedagogicamente falando, para reinventar a democracia. Assunto sobre o qual a avaliação em geral [...] tem muito a contribuir.

Nesse sentido, evidencia-se a perspectiva de que a Avaliação Institucional Participativa possui uma vertente educativa de modo a contribuir para a formação de um coletivo escolar e que, conseqüentemente, dê o devido valor à efetiva participação, elemento essencial para a gestão democrática da escola. É nessa perspectiva que se desenvolve a categoria de análise que se segue.

4.4 - A potencialidade da Avaliação Institucional Participativa colaborando para a gestão democrática

Até então, o desenvolvimento deste capítulo buscou destacar que o Projeto Político Pedagógico será, efetivamente, uma referência para o coletivo escolar, se existir um processo participativo para sua construção e sustentação. Quanto mais o processo participativo for

constituído de constantes reflexões, apoiadas em dados avaliativos que permitam confronto das pretensões desse Projeto com a realidade vivida e conquistada pela escola, mais significativo será o seu aprimoramento.

A análise dos dados evidencia a existência de uma cultura escolar que não favorece esse necessário trato coletivo para o Projeto Político Pedagógico. Nessa análise, pôde-se concluir que as políticas públicas, também responsáveis pela construção e manutenção dessa cultura, encontram no exercício da função dos gestores escolares, e em especial, pelo Diretor de escola – que, enfim, é o responsável legal pela instituição – o seu braço operacional.

No entanto, numa segunda análise, um pouco mais aprofundada, permite perceber que, numa visão dialética, o exercício de todas as demais funções existentes no complexo ambiente escolar, de uma forma ou outra, corroboram a manutenção dessa cultura, isto porque “*a produção de um círculo virtuoso de avaliação implica adesão e comprometimento de todo o coletivo da escola, mas, em especial dos professores, a quem cabe papel fundamental na condução do processo de ensino-aprendizagem. Estes são, com certeza, atores privilegiados tanto na produção como no consumo dos dados de avaliação.*” (SORDI, FREITAS e MALAVAZI, 2005, p. 3)

Identificados e destacados alguns dos elementos e mecanismos que interferem nessa cultura, assim como o conjunto de problemas dela decorrentes no cotidiano escolar, é um erro acreditar que cabe a um único sujeito, ou até mesmo a um pequeno grupo de sujeitos, a responsabilidade pela sua superação. Não se pode esquecer de que

A natureza do trabalho desenvolvido na escola é complexa e carece de um formato avaliativo igualmente complexo e pluri-referencial. Se aceitarmos que a educação é um “produto” resultante de um processo relacional em que sujeitos históricos se encontram com suas subjetividades, suas idiosincrasias, seus valores e suas energias, para produzirem o bem comum, algo deve objetivar esta produção indiscutivelmente coletiva. A isto chamamos projeto pedagógico. Este, como obra coletiva, envolve conflitos de interesses e de cosmovisão. Como obra histórica envolve contradições, fruto dos repertórios individuais que devem passar a servir para a causa comum. Isto demanda negociação entre os atores. Acordos devem ser firmados de modo a orientar a comunidade escolar na escolha de seus caminhos. (SORDI e FREITAS, 2005, p. 4)

Assim, confirma-se o que há muito tempo se vem falando: a melhoria da qualidade educacional oferecida requer uma gestão democrática que envolva o coletivo escolar. É na pretensa diminuição da distância entre o discurso e a prática de uma gestão democrática que se encontra a principal potencialidade da Avaliação Institucional Participativa.

4.4.1 - Uma limitação: a visão de que a Avaliação Institucional Participativa não é inerente à gestão escolar

Dos dados apresentados no capítulo anterior, pode-se perceber que a Avaliação Institucional foi vista como mais uma atividade a ser desenvolvida, concorrendo com inúmeras outras no já assoberto cotidiano escolar; seria este, talvez, um dos principais obstáculos, senão o inicial, à implantação do processo.

Sem a visão de que ela vem para colaborar com a gestão, não são arquitetadas as disponibilidades de tempo, de espaço e recursos humanos e materiais para a sua efetivação. Assim, pode representar um equívoco conceitual considerar que o ato de avaliar coletivamente não seja inerente à prática pedagógica e administrativa da escola.

A avaliação é com certeza um importante instrumento de gestão. Em qualquer nível de ensino em que ocorra fornece subsídios importantes para o processo de tomada de decisão. Este afeta tanto a aprendizagem dos alunos como o desenvolvimento institucional bem como alimenta o processo de auto-conhecimento do docente acerca da qualidade de seu trabalho. Permite, dessa forma, correções de rota, necessárias para otimizar o processo alterando qualitativamente os “produtos” imbricados. Como implica decisão, envolve valores. Como mexe com valores, mobiliza o debate sobre o poder e as relações de interesse que o cercam. (SORDI e MALVAZI, 2004, p. 105)

Um exemplo de que a avaliação é inerente, mas não reconhecida como tal ao ambiente escolar, assim como a importância e a dificuldade em se envolver o coletivo nessa atividade, pôde ser observado na escola estudada, quando o Coordenador Pedagógico, recém-eleito entre seus pares, teve como uma de suas primeiras atividades uma ação avaliativa, através da aplicação de um questionário respondido pelos professores.

Esse trabalho teria sido uma ação avaliativa, com característica participativa, se as etapas de definição do objeto a ser avaliado; a elaboração das perguntas; a tabulação, síntese e interpretação das respostas, e a posterior comunicação dos resultados fosse feita coletivamente³⁷.

³⁷ Para o desenvolvimento de todas essas etapas do processo avaliativo poderia ser contado com o apoio da CPA, o que não ocorreu.

Com esse não-envolvimento coletivo, perdem-se os benefícios da dimensão política da avaliação, como já enfatiza Dias Sobrinho (2003).

A construção da qualidade consistente e abrangente impõe a necessidade de compreensão dos sentidos essenciais de uma instituição, sua missão, seu fim e seus objetivos fundamentais. Por isso a avaliação deve captar os sentidos das práticas e estratégias utilizadas para a obtenção dos fins – sejam elas explícitas e organizadas na forma de programas, sejam implícitas ou desconexas. No primeiro caso, pode-se falar em políticas e deve-se avaliar a coerência das idéias e a eficácia das ações; no segundo, quando as práticas não constituem ações organizadas, a avaliação deveria colaborar para a compreensão da missão institucional, para a construção de programas e implantação de políticas que permitam a realização de objetivos essenciais. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 176)

Após algumas semanas no exercício de seu novo cargo, o Coordenador afirmava:

vou tentar implantar a CPA, pois acredito que me ajudará muito em melhorar a escola. Tenho certeza que sozinho não vou conseguir, pois as coisas são muito difíceis aqui. (Coordenador Pedagógico – DC06-07-12)

No decorrer do tempo, dada à dinâmica escolar instalada, essa intenção não se concretizou. A CPA e a Avaliação Institucional não foram colocadas como prioridades nos afazeres diários dos gestores.

A direção e eu não conversamos sobre a CPA desde o retorno das férias, pois o mês de agosto é um mês muito difícil devido a trabalhos burocráticos. E também que não houve reuniões da CPA, nestas duas primeiras semanas. (Coordenador Pedagógico – DC06-08-25)

o mês de agosto é um mês de muita solicitação burocrática e passamos quase o tempo todo correndo atrás dessas coisas (Coordenador Pedagógico – DC06-08-30)

Quando questionado sobre a importância de um processo avaliativo, porém com formato participativo, a resposta apresentada foi a de que,

[...] na escola há procedimentos de avaliação, com outros formatos diferentes da CPA (Coordenador Pedagógico – DC06-08-25)

[...] já fazemos a avaliação institucional de outra forma, com outro nome (Coordenador Pedagógico – DC06-08-30)

Com essa visão de que a Avaliação Institucional parece ser uma atividade que nada tem a ver com sua prática cotidiana, não foi permitido o uso de parte dos HTPCs para a continuidade dos trabalhos da CPA, com a justificativa de que não se poderia prejudicar o processo pedagógico, dadas às dificuldades de ensino e de não-aprendizagem vividos pela escola.

E como Sordi (2005) lembra, modelos avaliativos que atendem os princípios propostos pela Avaliação Institucional Participativa têm muito a colaborar também no campo pedagógico, dada a sua estreita relação com o Projeto Político Pedagógico. Por isso, o HTPC pode, e deve, ser um espaço para a prática dessa avaliação, pois

Todo processo de mudança deve ser cuidado para se constituir num círculo virtuoso, que suporte as retroações positivas e negativas, explicadas pela tensão entre a ‘absorção pela cultura organizacional (*culture sucks*) e o chamamento pelo futuro (*Future pulls*)’. Uma vez mais se percebe a centralidade da avaliação para assegurar os fins pretendidos nos processos inovadores. É necessário esclarecer que sem essas observações e esses cuidados, a inovação curricular não sai do papel, os planejamentos tornam-se repetição estéril de discursos que se atualizam e morrem cristalizados nos papéis (planos de ensino). E o melhor projeto pedagógico perde seu sentido se não puder suportar o teste da realidade. Avaliar tanto a concepção do projeto e posteriormente seu processo de implementação é condição indispensável para manter a saúde de um projeto (SORDI, 2005, p. 139)

Sem o processo avaliativo participativo, perde-se a oportunidade de usufruir dos benefícios que a legitimidade política pode propiciar. Dentre esses benefícios estão a conscientização e o envolvimento responsável que, por sua vez, estimulam a participação.

4.4.2 - A unilateralidade do processo avaliativo: um dos aspectos da cultura avaliativa vigente a ser superado

Para que a gestão da escola possa aproveitar o potencial de uma avaliação com natureza formativa, que indica a distância entre o patamar de qualidade em que a escola se encontra até o ponto onde ela deseja chegar, há inúmeros aspectos que precisam ser reconhecidos, agora, especificamente, na cultura avaliativa vigente.

Dentre esses inúmeros aspectos, um se destacou durante a realização desta pesquisa, pois muitos receios foram demonstrados em relação à Avaliação Institucional.

Quando fala em avaliação institucional, as pessoas têm um pouco de medo para começar, medo de se expor, medo de que vá prejudicar falando alguma coisa (S01 – Tab. 11)

Agora a CPA parece que tem um caráter mais assim... como eu vou dizer... é uma comissão mesmo, de uma avaliação... a gente fica preocupada: mais avaliação... é da escola, é dos profissionais... é uma avaliação que pesa... é diferente do HTPC... são assunto que nós estamos familiarizados e a CPA já é um assunto novo, que vai propor um novo olhar para escola, para coisas que estão sendo realizadas, que vai levantar aspectos que são positivos, mas também negativos... então tem um peso diferenciado do HTPC que já é uma coisa que nos estamos habituados.... (S13-Tab E11)

Há uma certa inquietação nos professores da escola, porque CPA... a gente houve: “Ah! eu não vou participar, não... o que será que há por detrás disso...” (S13 – Tab. 18)

Outra percepção que tive das professoras é que estavam assustadas em participar da CPA, pelo medo de se tornarem pessoas que avaliam outras (onde surge a questão da responsabilidade) e com medo de que essa avaliação venha a prejudicar alguém. Ou seja, as “patologias” da avaliação ainda assombram algumas professoras da escola, não sendo, portanto, o ato de avaliar não é tão tranqüilo, quanto se mostrou nas entrevistas iniciais. Em um momento tive que me posicionar que eu não era “espião do Estado”, como perguntado por elas, e só um pesquisador-apoiador para a constituição de uma avaliação que superação dessa visão que elas tinham. (Pesquisador - DC – 2005-12-06)

A preocupação em relação a esse aspecto já era sinalizada pelos coordenadores do Projeto GERES-AI, descrito no texto entregue aos gestores da escola, durante a reunião que apresentava o projeto e convidava as escolas a participarem dele.

Quer gostemos disto ou não, todos somos avaliadores de algo ou de alguém. Antes de decidirmos nossas ações pessoais ou profissionais, desde as coisas mais singelas às mais complexas, exercemos nossa liberdade de avaliação e decisão. É certo que nem sempre nos sentimos confortáveis nesse exercício de liberdade, pois sabemos que nossas decisões passam a ser, imediatamente, objeto do olhar avaliativo dos outros. Assim, transitamos rapidamente da sensação de um certo poder sobre as coisas para o constrangimento de nos sentirmos desarmados diante do juízo de valores dos outros. Acreditamos ser procedente indagar o que mais nos incomoda na avaliação: o avaliar ou o ser avaliado? (SORDI *et al.*, 2005, p.1)

Mas essa relação entre avaliar e ser avaliado não é fechado no interior da escola. Ela sofre fortes interferências externas, que também precisam ser reconhecidas e consideradas. Ristoff (2005) traz um questionamento que colabora para essa análise:

“Quem usa e quem consome a avaliação?” Resposta: todos os grupos de interesse a usam e a consomem. Poderíamos considerar ainda os pais, ou outros grupos de interesse, a mídia, por exemplo. Aliás, a mídia consome muito bem o Provão e grande parte de seu sucesso ter a ver com o simplismo com que consegue ser transferido para a mídia, traduzindo seus resultados em termos de ranqueamento, e supostamente, em informação

útil para a comunidade. O que estou querendo dizer é que temos que sempre considerar um conjunto de interesses e que esses interesses nem sempre são semelhantes e que às vezes são muito diferentes e até antagônicos. Precisam, portanto, ser politicamente trabalhados. (RISTOFF, 2005, p. 156)

Para que o processo avaliativo estimule a participação, o aspecto da unilateralidade do ato de avaliar deve ser superado. Segundo esse mesmo autor,

Na maioria das vezes quem faz avaliação e quem sofre a avaliação, ou quem usa a avaliação e quem solicita avaliação são pessoas diferentes. Não são só diferentes como não dialogam, e não havendo diálogo não há como falar em avaliação, pelo menos não em avaliação formativa. (RISTOFF, 2005, p. 155)

Assim, avaliar e ser avaliado são ações que precisam ser indissociáveis num processo com essa natureza, implicando uma nova cultura avaliativa e, por que não, uma nova cultura escolar. Para que se construa essa característica, os procedimentos da Avaliação Institucional são inevitavelmente mais trabalhosos e demorados. Além disso, precisam ser aprendidos, ao mesmo tempo em que são exercitados. Afinal, trata-se do desenvolvimento de uma nova cultura escolar.

Os participantes desse processo que buscou implantar a Avaliação Institucional tiveram vivências diferentes daquelas a que estavam acostumados. Uma delas está, justamente, na relação do “avaliar e ser avaliado” superando os medos ligados à avaliação, deixando de lado o seu aspecto meritocrático e enfocando a busca de soluções aos problemas comuns e prioritários.

então entrei para saber o que é isso eu quero saber o que é! Como que funciona, se realmente vai avaliar o trabalho, o nosso trabalho, se vai avaliar isso é a gente vai encontrar alguma solução para algumas coisas, outras não (S06-Tab E01)

Outra oportunidade foi a prática de uma avaliação que busca não só os aspectos negativos, problemas a serem superados, mas também, em igual intensidade, aqueles que existem na prática cotidiana que dão certo, que devem ser mantidos e celebrados.

[...] você [pesquisador-apoiador] explicou qual era o intento de uma avaliação não só dos aspectos negativos, mas dos positivos da escola. A Direção também explicou melhor para nós o que seria CPA, uma avaliação sistemática da própria escola. Então isso me interessou bastante, estar avaliando porque certos aspectos dão certo e outros não, e procurar junto uma decisão conjunta, não que a CPA irá dar conta de todos os problemas, mas irá ajudar a esclarecer esse troca-troca de professores e a comunidade junto... (S13-Tab E01)

Deixando de ser um processo que faz predominar o poder unilateral, aparece o direito à voz, algo extremamente desejado nos processos democráticos, pois propicia a participação nas decisões, convergindo para uma descentralização responsável.

Eu quis dizer assim: porque formando esse grupo a gente teria essa liberdade porque se não existe no grupo uma discussão, uma reunião onde a gente possa entrar, se inteirar [...], a gente não tem liberdade de dar opinião aqui. Eu acho que a gente não tem. E aí, no caso [...]. a gente teria essa liberdade. (S03-Tab E01)

4.4.3 - A importância da definição da qualidade desejada construída coletivamente

Apropriando-se das limitações conceituais e operacionais – decorrentes da visão de que Avaliação Institucional não é inerente ao cotidiano escolar e a unilateralidade do processo avaliativo – que se deseja superar, pretende-se, agora, analisar o vínculo existente entre participação e qualidade, uma vez que o conceito de qualidade é subjacente ao de avaliação.

Quando questionados sobre a potencialidade da Avaliação Institucional, os membros da CPA apontam que essa potencialidade está no vínculo existente entre a participação e a melhoria da qualidade educacional.

A Avaliação Institucional potencializa a união, o bom senso, a persistência, a visão da necessidade de mudanças da escola como um todo. (S01)

Melhorar a qualidade da escola e o relacionamento das pessoas com a escola. (S02)

Melhorar a qualidade de Ensino, a responsabilidade social e a realização de um processo de auto-avaliação. (S03)

Muitos problemas podem ser resolvidos pela própria comunidade escolar, através desta avaliação isso pode ficar mais claro para todos. (S04)

Tem o potencial de fazer dessa escola e da comunidade um marco qualitativo. (S05)

Provoca uma expectativa que vá encontrar uma solução para os problemas. (S08)

A Avaliação Institucional tem grande potencial para a escola, só através da avaliação, conseguiremos ter uma escola de melhor qualidade. (S12)

Unir toda a equipe escolar e usuários da escola. (S13)

Mas, ao mesmo tempo advertem:

Se feita com afinco é dez. (S09)

A avaliação Institucional é primordial para a escola, mas infelizmente, como vivemos em um sistema capitalista, o tempo para a realização de tal avaliação é sufocado pelo próprio processo de tempo de trabalho dos professores, não permitindo que todos os membros da escola participem e acompanhem efetivamente o trabalho da Avaliação Institucional. (S11)

Essas duas advertências apontam que a Avaliação Institucional Participativa existirá, mediante uma construção persistente de um contexto que favoreça sua implantação, num círculo virtuoso de conquistas.

Dias Sobrinho (2003) reforça a importância desse vínculo entre a participação e a melhoria da qualidade quando afirma que

A participação de indivíduos e grupos gera princípios democráticos e pluralistas e múltiplas perspectivas. Isso é assumido como fundamental para a construção dos entendimentos socialmente aceitos e o aperfeiçoamento de serviços. A melhoria da qualidade requer a participação ativa das pessoas envolvidas nas instituições e nos serviços sociais, como, e particularmente na educação. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 124)

Da mesma maneira que toda a potencialidade da Avaliação Institucional Participativa se esvazia com a inexistência da participação, o mesmo ocorre quando não se têm estabelecidos os parâmetros da qualidade desejada. Sem uma noção de qualidade, que seja referência a todos os que pertencem à comunidade escolar, suas ações podem se tornar difusas e, conseqüentemente, comprometerem a eficiência e a eficácia da gestão democrática.

Por isso, antes de se analisarem as potencialidades da Avaliação Institucional Participativa, é necessário refletir um pouco sobre a noção de qualidade percebida no espaço escolar estudado nessa pesquisa.

No capítulo anterior³⁸, quando se descreveram os dados coletados, os membros da CPA, mesmo após o período de trabalho, não conseguiram apontar os indicadores que usariam para

³⁸ Os dados que permitem essa síntese se encontram nas páginas 172 e 173.

avaliar a qualidade da escola. Eles se limitaram, basicamente, aos resultados de avaliações externas, que aferem o desempenho da aprendizagem de seus alunos, e outros fatores que interferem na qualidade, tais como atitudes individuais de gestores e professores, relacionamento entre eles, qualificação dos professores e organização da escola.

Talvez, há algumas décadas, quando a escola pública atendia à população mais privilegiada econômica e socialmente, excluindo a menos privilegiada, o apontamento desses indicadores fosse uma ação mais fácil, remetendo-o à etapa final do processo, vinculando-o a resultados obtidos por seus alunos em exames, tais como o vestibular.

Atualmente, com o avanço no processo de democratização do ensino, quando estão praticamente superadas as dificuldades de acesso à escola, e se busca a permanência, com a redução dos índices de repetência e evasão, o estabelecimento de um padrão de qualidade remete, não mais à etapa final da educação formal, mas sim ao processo em si. Um processo que, por ter características mais emancipatórias, requer *“uma concepção ampla de saber que inclui conhecimentos, atitudes, valores, comportamentos, e tudo que diz respeito à cultura humana, onde o método de ensino é também conteúdo, sendo dele indissociável, especialmente quando se pretende educar para a autonomia intelectual e política”* (PARO, 2003, p. 92) aflorando, assim, toda a complexidade das ações pedagógicas.

A atual possibilidade de adotar os indicadores de desempenho dos alunos em exames de larga escola como únicos indicadores de qualidade, vai contra a toda essa abrangência necessária para a aprendizagem, pois,

Dentre vários problemas que os exames de rendimento aplicados nacionalmente apresentam, [...] é também importante considerar o problema da validade. A mais grave crítica a ser feita quanto a isso é de que nas provas nacionais de rendimento dos estudantes há uma concepção mecanicista de ensino. Há no processo de aprendizagem disposições indeterminadas que não podem se reduzir a conteúdos disciplinares ou tampouco se traduzir neles. Essas provas supõem uma relação direta entre o ensino e a aprendizagem. Mas o próprio conceito de aprendizagem é empobrecido, reduzido à capacidade de o aluno informar algo que os itens da prova pedem. Em outras palavras, aprendizagem é tomada como desempenho... A matéria que deve ser sabida está definida, neste caso não pelos agentes do processo de ensino aprendizagem, mas por outrem, por agências externas e técnicos da avaliação, muitas vezes encobertos pelo sigilo. (DIAS SOBRINHO, 2002a, p. 181)

Apesar da mudança do perfil sócio-econômico dos alunos da escola pública já datar de algumas décadas, parece que ela ainda tem dificuldades para provê-los do saber que lhe cabe oferecer. Algumas dessas dificuldades podem ser percebidas nos seguintes depoimentos:

[...] tem aluno que só falta bater na cara do professor. Não existe nada para isso? Não pode fazer nada com relação a isso? Não é? Então, claro, não pode aluno por fora. Não pode dar suspensão. Mas tem de ter outra maneira de educar, tentar, por mais que você fale. (S05 - Tab E15)

[...] alunos pensativos com problemas de comportamento terríveis. São problemas familiares graves, entendeu? Faz 19 anos que eu dou aula em outra rede [privada e gratuita] e cheguei a ponto de falar que não sei dar aula. Eu não sei dar aula para esse tipo de aluno. Eu não sei. Eu vou ter que aprender. Como eu vou ter que fazer? Eu estou aprendendo ainda, eu não aprendi, não sei. (S06 - Tab E23)

Até que na minha sala tem muito pouco aluno. O Coordenador me questionou e eu falei: esses alunos – são 22 – mas se tiver os 22 na sala é como se tivesse 40, para eu cuidar. O problema deles é um problema que eu acho que eu não sei – eu que faz tempo vivo da educação – não entendo, porque é bastante ligado à saúde deles também. (S08 - Tab E23)

[...] a inclusão ficou ainda meio que no ar, porque o problema da inclusão eu acho muito complicado porque aqui é como se fosse jogar os alunos, a gente vê aqui que as pessoas não estão preparadas... eu recebi esses dias um aluno que não fala... Eu demorei muito tempo para entender que o menino chama a mãe dele de “unha”. Faz um desenho aponta e chora. Eu fiquei apavorada porque ele não se comunica, é complicado, não é; mas eu tenho tentado trabalhar. (S08 - Tab E19)

Tais dificuldades vão se concretizando pela realidade que se vai impondo, induzidas pelo sistema que inclui, mas não oferece as condições minimamente desejáveis para essa inclusão e, também, pelo fato da inadequação da formação inicial e continuada dos professores, concebidos e organizados para uma realidade anterior a essa vivida agora pela escola.

Mas aqui é um trabalho... é uma escola que se dispôs a fazer um trabalho diferente então, também a Diretoria de Ensino tem de ver que... Sendo esta escola e fecha os olhos. Entende? E não só isso, agora anda jogando, jogando aluno. “Olha é obrigado, é isso”, mesmo que seja amparado pela Lei. (S05 - Tab E08)

Porque essa escola é muito grande e... assim... chega uma mãe, digamos... em Outubro que não conseguiu vaga em outra escola vem para essa... e essa aceita... entende? (S05 - Tab E15)

Que nem esses dias eu estava fazendo essa ‘Teia do Saber’, mas nesse outro curso é tudo lindo, maravilhoso. Mas tem coisa que não pode ter, é eu acho, não dá porque na proposta que a gente trabalha lá é uma proposta interacionista, não tem mais esse negócio ‘bá’, ‘be’, ‘bi’, ‘bo’, ‘bu’ não, também não então já era é. [...] tem criança que aprende assim no ba, be, bi, bo, bu, entendeu? (S06 - Tab E23)

Falei com direção sobre recursos, mas é umas coisas assim que eu acho assim, a gente... quando você faz pedagogia, por exemplo, se eu soubesse que ia estar fazendo nessa área, só mexendo com crianças problemas, talvez eu teria escolhido na pedagogia a área de educação especial, viria mais de encontro, na verdade a gente tem sim muita dificuldade. (S08 - Tab E19)

Essa “nova” realidade que se impõe com a permanência de um aluno na escola, os quais, antes, pelos mais diversos motivos dela se distanciavam, representa um desafio a todos os profissionais, pois coloca em xeque a experiência que foi construída com alunos com outro nível sócio-econômico e, por isso, com outras exigências. Assim, os professores se vêem forçados a re-elaborar a sua prática pedagógica.

Aquela escola [onde a entrevistada trabalhava] era maravilhoso... você vê a coisa fluir. Você vê, que é uma das escolas ótimas daqui da região. [...] lá também vai gente de invasão, vai gente de tudo quanto é lado. E lá era uma escola ótima. (S05-Tab E11)

Lá sim, lá [outra escola onde a entrevistada trabalha] eu sei, eu sou... é eu domino tudo, tudo, o que me perguntar o que você esta fazendo isso, qual o seu objetivo e assim, mas aqui como eu estou entrando esse ano, eu estou meio assim, não é? Por que eu estou meio assim... porque é muita coisa... Aqui, mas não dá certo aqui, entendeu? Tem muita coisa que não dá certo. (S06 - Tab E23)

Com essas diferentes realidades, também fica evidente a necessidade de se estabelecerem diferentes padrões de qualidade, específicos para cada escola. Ou seja, o padrão de qualidade de cada escola é único, e precisa ser pactuado, uma vez que as experiências dos profissionais que nela trabalham também são específicas.

Ao mesmo tempo, o estabelecimento do padrão de qualidade não pode ser restrito a esse ambiente escolar. Deve também considerar que cabe à escola prover seus alunos da capacidade de ler a realidade em que estão inseridos e de poder transformá-la. Isto tudo, sem deixar de considerar as condições necessárias para que tal qualidade seja atingida. No entanto, os sujeitos entrevistados se mostram buscando a superação desses problemas de maneira individual.

Então é uma coisa nova para mim eu acho que eu fiquei assim. Nossa! Ai, meu Deus o que eu vou fazer? Até hoje é assim, o que é que eu vou fazer? O que eu posso fazer por essa criança? Como essa criança pode aprender? (S06 - Tab E23)

Então isso daí para mim é uma... assim um tipo de atitude assim do aluno, do comportamento, do aluno que nunca houve lá, aluno que não sabia nem chamar pai, nem chamar mãe, a gente conversa, entende, a gente caminha, mas aqui sou eu e as crianças (S06 - Tab E23)

É assim, um abandono, se dá dó e aí a criança é problema, não aprende e se vai fazer o que? Se vai fazer o que com essa criança? Eu faço o que eu posso. (S05-Tab E11)

Nesse contexto repleto de dificuldades, torna-se fundamental que o estabelecimento de um padrão mínimo de qualidade, que não tolere a manutenção da não-aprendizagem, ao longo dos anos em que os alunos permanecem na escola.

Eu tenho vários [alunos] que tem dia que não escrevem uma linha no caderno, mas, está aqui, isso não quer dizer que ele não está aprendendo. Está, ele não escrevendo no caderno, mas não quer dizer que não está aprendendo. Porque a gente passa lição na lousa, a gente conversa, a gente lê, a gente tem espaço livre, a gente faz várias atividades. Se ele não estiver aprendendo normalmente, isso não quer dizer que ele não esteja aprendendo. Então isso daí para mim é uma... assim um tipo de atitude assim do aluno, do comportamento, do aluno que nunca houve lá, aluno que não sabia nem chamar pai, nem chamar mãe, a gente conversa, entende, a gente caminha, mas aqui sou eu e as crianças (S06 - Tab E23)

Porque eu sempre dei aula na primeira e segunda séries. Eu sempre alfabetizei na primeira série, as crianças eram alfabetizadas nas letras cursivas, todos os tipos de letras. Na segunda série, laudos e trabalhos compreensão de textos. Aqui eu peguei uma segunda série que não sabia nem ler, preparei atividades. (S06 - Tab 23)

A falta desse um padrão mínimo de qualidade definido pela escola, associado aos atuais processos avaliativos (cuja exterioridade gera o descompromisso) pode mascarar a realidade e, de certa forma, eliminar da escola a necessidade de assumir que não está garantindo aos alunos sequer a aprendizagem dos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade.

O baixo nível cultural e sócio-econômico do aluno pode levar o professor a apresentar baixas expectativas em relação ao seu desempenho. Ainda: em decorrência de suas expectativas, os professores tendem a interagir de modos distintos com os alunos. O resultado é um menor número de oportunidades, na escola, para os alunos, sobre os quais as expectativas são inferiores. Os professores costumam atribuir o fracasso desses alunos a características sociais e psicológicas e a condições econômicas familiares. Na consideração do sucesso ou do insucesso desses estudantes, então negligenciam-se os fatores intra-escolares. (MOREIRA E KRAMER, 2007, p. 1045)

Essa inadequada tolerância pode se apoiar no discurso de uma concepção de avaliação que busca superar os problemas da seleção e exclusão, como afirma a professora, ao colocar:

[...] acho que essa visão de avaliação [excludente e seletiva] para os professores do Estado já é bastante superada, pois no Estado há um parâmetro de qualidade, pois é feita uma avaliação quando o aluno entra e outra quando ele sai. (professora – DC06-03-03)

Mas que qualidade é essa? Como já mencionado anteriormente, a recente história da educação brasileira passa por diferentes momentos de democratização do ensino, implicando diferentes perspectivas de qualidade que definiam a sua condução.

Talvez a primeira delas estivesse ligada ao acesso dos estudantes à escola. No âmbito das políticas públicas, o principal indicador de qualidade, nesse caso, seria o número de vagas disponíveis. Vencida essa etapa, a seguinte foi aquela que procurava manter os alunos na escola, com a adoção de inúmeros mecanismos deflagrados pelas políticas públicas, tais como a implantação dos ciclos de progressão continuada, inclusão social, tendo como principais indicadores os índices de retenção e de evasão (MAINARDES, 2001). Com os alunos no interior da escola, aparentemente, fica cumprida a meta de democratização do acesso à escola e a permanência do aluno – ainda que nas séries iniciais – em suas salas, mas vem à tona a discussão da qualidade dessa permanência.

Nesse movimento, fica claro que o conceito de qualidade é também uma construção social e histórica, suscetível às demandas e condições de uma determinada época. Sendo social e histórica é possível, desde já, considerar como um pressuposto para as próximas análises, que as escolas podem e devem responsabilizar-se pela definição da qualidade que almejam oferecer a seus alunos, para evitar, o que Freitas (2007) descreve:

Há hoje um grande contingente de alunos procedentes das camadas populares que vivem o seu ocaso no *interior das escolas*, desacreditados nas salas de aula ou relegados a programas de recuperação, aceleração, progressão continuada e/ou automática, educação de jovens e adultos, pseudo-escolas de tempo integral, cuja eliminação da escola foi suspensa ou adiada e aguardam sua eliminação definitiva na passagem entre ciclos ou conjunto de séries, quando então saem das estatísticas de reprovação, ou em algum momento de sua vida escolar onde a estatística seja mais confortável. (p. 968, grifos do autor)

Assim, a lógica que impera no âmbito das políticas públicas é remetida para a sala de aula, como pode ser percebido nos depoimentos anteriores, implicando a falta de um referencial para essa qualidade, realidade que é analisada por Paro (2003), quando mostra os efeitos, no interior da escola pública, diante desse processo de democratização em conflito com a falta de investimentos impostos por uma agenda política e econômica conservadora (DUARTE, 2007).

Com a democratização do acesso à escola pública, esta passa a apresentar condições cada vez piores de funcionamento, o que leva à transferência para a rede escolar privada dos filhos dos grupos sociais de melhor situação econômica e com maior poder de

pressão sobre o Estado. A rede pública passa, então, a atender uma população totalmente diversa à qual estava habituada a servir, só que, agora, sob precárias condições de funcionamento. [...] nossos educadores escolares e muitos intelectuais que discutem a educação parecem acreditar que a queda da qualidade do ensino na escola pública consiste em precisamente no fato de ela, hoje, não conseguir alcançar para os atuais usuários o objetivo que alcançava para os de décadas passadas. (PARO, 2003, p. 86)

E conclui

O mais grave é que, na descrença em alcançar esse tipo de objetivo, a prática escolar acaba, em geral, não se orientando por objetivo nenhum. (PARO, 2003, p. 87)

Com o não-estabelecimento interno e coletivo de um padrão de qualidade, não serão geradas ações, individual ou coletivas, que venham a melhorar o nível de aprendizagem desses alunos, apesar de mantê-los na escola, caracterizando, assim, o fenômeno da “exclusão branda”, descrito por Bourdieu e Champagne (2001) ou da “Eliminação Adiada”, explicitada por Freitas (1991), que corroboram a atual necessidade da redefinição de qualidade para a escola.

Durante o conselho da 3ª série, continuavam escritas na lousa as fases da escrita, acrescida da informação: “produzir e interpretar textos”. Agora os alunos eram classificados em uma destas fases. Quando já eram alfabetizados era perguntado se produziam e interpretavam textos. Esses eram os únicos critérios para a avaliação dos alunos. Acredito que o coordenador tenha percebido a minha inconformidade com esta situação e justificou dizendo que “esse era o foco e não o exclusivo. Se um aluno sabe a produzir e interpretar textos pode buscar todos os outros conceitos”. (Pesquisador – DC06-07-11)

Diferentemente dos outros conselhos, por se tratar de uma série final é necessário ajustar as expectativas do Conselho, pois ou se leva a realidade à meta, ou se traz a meta à realidade (Coordenador Pedagógico – DC06-07-12)

Assim, inseridos nessa realidade, quando o aluno não consegue o êxito escolar, as responsabilidades pelo insucesso são transferidas para ele e sua família.

[...] não é a escola que é ruim, mas sim o aluno e seu comportamento. (Mãe – DC-05-11-29)

Nesse sentido, Paro (2003) sugere que

Se a população usuária mudou e se mudam os objetivos da escola pública, é preciso mudar também os seus métodos e conteúdos. Só por uma coincidência assombrosa os mesmos conteúdos e métodos poderiam servir a grupos sociais tão heterogêneos em suas

características e interesses como são os que freqüentavam décadas atrás e os que freqüentam hoje a escola pública fundamental. (PARO, 2003, p. 86)

E aponta

Por isso, há um enorme caminho a percorrer no sentido de refazer inteiramente os currículos e programas, procurando selecionar, entre a imensa gama de conhecimentos acumulados historicamente, aqueles que melhor serviam ao propósito de fornecer aos usuários elementos culturais necessários para melhor conduzir-se em sua vida pessoal, na produção de sua existência material e social, que para captar mais criticamente o real, lutando para superar as injustiças que são vítimas. (PARO, 2003, p. 86)

Enfim, com o resgate da realidade na qual a escola está inserida, feito através alguns dos dados levantados na pesquisa, e analisada a transição do conceito de qualidade, resultante do processo de democratização da educação brasileira no âmbito das políticas públicas e sua possível dissolução no interior da escola, mais uma vez, aflora outra potencialidade da Avaliação Institucional Participativa: um recurso de gestão que permite a construção coletiva da noção de qualidade específica a cada escola.

4.4.4 - A Avaliação Institucional Participativa como um processo de (re)educação para o trabalho coletivo

De todo o exposto, a Avaliação Institucional Participativa pode representar um papel inovador quando, no espaço escolar, permitiu “*pensar na centralidade do conhecimento que a preside e nas relações das pessoas com este conhecimento e com sua aplicação em esferas de poder com partilha horizontal*” (LEITE, 2005a, p. 26). Para essa autora, uma inovação educativa ou pedagógica, se identificaria quando e se construída no espaço escolar.

como um processo descontínuo de rompimento com os paradigmas tradicionais vigentes na educação, no ensino-aprendizagem e na avaliação, ou como uma transição para um modo de ver e fazer ciência e produzir conhecimento onde aconteceria uma reconfiguração de saberes e poderes. A inovação, neste sentido, se constituiria como um rompimento com visões hegemônicas da modernidade reguladora. Nessa circunstância, as inovações podem ser assim chamadas quando favorecem novas articulações entre o ser, o saber e o agir emancipatório (LEITE, 2005a, p. 26 – grifos da autora).

Assim, no sentido da construção de um coletivo, foi interessante a constatação de que o trabalho na CPA, dada à sua característica participativa, permitiu a aproximação das pessoas, o que parece não ocorrer nos outros espaços coletivos existentes na escola, representando um contraponto à segmentação dos tempos e espaços escolares inerentes à forma pela qual a escola se organiza.

Não que eu achei não importante [os trabalhos da CPA]. Isso para mim foi preciso porque tem que conhecer, assim, conhecer profissionalmente as mesmas pessoas. O pessoal da tarde tem mais tempo do que o pessoal da manhã e eu com outra professora acho que então não conhecia o pessoal da tarde então foi uma oportunidade então eu acho que valeu. (S06 - Tab E16)

Eu acho que, na verdade, uma meta que a gente tinha de discussão e de reflexão, as falas que os professores vão colocando, você vai aprendendo a conhecer o seu colega de trabalho, e isso foi bom (S11 - Tab E16)

Constituído um espaço coletivo, com a apropriação dos aspectos positivos e negativos da escola, associada ao envolvimento propiciado pela participação no processo decisório, fica favorecida a criação de um ambiente que resolva os problemas que podem ser resolvidos pela escola e gerem solicitação para a solução daqueles outros que a ela não cabe resolver. Tais solicitações serão registradas e posteriormente cobradas, como encaminhamentos necessários para cessar o indesejado ciclo da constante atribuição das responsabilidades a outros.

Aí eu imaginei que levantaríamos os problemas, vendo o que dava para ser solucionado dentro da escola mesmo; o que não tinha jeito não tinha jeito, não ia depender da comunidade escolar ia ser deixado de lado; o que dava para ser resolvido aqui nós tentaríamos nos esforçar para resolver aqui dentro. (S04-Tab E01)

Com essa atitude, segundo Bondioli (2004), a qualidade tem sua natureza transformadora.

Produtora de cultura, portanto, através da troca, a qualidade tem uma natureza formadora. A qualidade é educação, dos grandes com os pequenos e dos grandes entre si. A aquisição da consciência, a troca de saberes, o confronto construtivo de pontos de vista, o hábito de pactuar e examinar a realidade, a capacidade de cooperar constituem, igualmente, aspectos da “transformação para melhor” que se pretende induzir através do “fazer a qualidade”. (p.17)

A escola, enquanto instituição, só é modificada quando as pessoas que a compõem passam por processos reflexivos, com natureza formativa. Para isso, os processos de potencialidades da Avaliação Institucional Participativa têm muito a colaborar.

[...] acho que os temas que nós discutimos na CPA foram bons. Eu acho que... algumas falas que nós tivemos, alguns acordaram. Alguns se tocaram de algumas coisas e ver que... mudaram o olhar. (S11 - Tab E16)

Nesse processo, a legitimidade política, favorecendo a noção da escola como bem público, como afirma LEITE (2005a), se faz presente.

Sim, [A CPA é] um recurso. Como acaba sendo uma coisa formal, acaba que as pessoas são estar respeitando mais; é oficial, é formal. Então teria mais responsabilidade de todos e as pessoas iam abraçar a causa e aí... E a escola está precisando disso, de muita união; e falar essa escola não é de um ou de outro, é de todos. (S04 - Tab E14)

Assim, resgatando sucintamente, as potencialidades da Avaliação Institucional Participativa, à luz dos dados coletados, os membros da CPA, ainda que em depoimentos individuais, reconhecem que é indissociável a melhoria da qualidade educacional e a participação. Coletivamente, é possível a identificação dos problemas que prioritariamente devem ser resolvidos, ao mesmo tempo em que permite a socialização das experiências consideradas bem sucedidas. Nesse processo, com as pessoas que compõem a escola se conhecendo e formando um coletivo, cria-se um ambiente propício para a participação, também na tomada de decisões sobre o seu futuro.

Com a construção dessa noção da escola como um bem público e comum, confirma-se que a grande potencialidade da Avaliação Institucional Participativa está na aprendizagem que ocorre durante o exercício democrático, num processo que se apóia em ações e que resulta em outras ações. Como diz Bondioli (2004, p.17), “A avaliação dessa ‘transformação’ constituirá, portanto, o critério básico para comprovar a qualidade”.

Através dos dados descritos e analisados, evidencia-se a falta de uma práxis democrática em contradição com o discurso de natureza democrática das últimas décadas. Nesse contexto, o grande envolvimento individual de todos perde sua força na falta de articulação com o coletivo.

Então, conforme Sordi *et al.* (2005, p. 2)

Cabe-nos refletir sobre a complexidade que envolve as escolas e sobre um certo tarefismo, que nos afeta a todos individualmente e que podem nos levar a esquecer nossa função de avaliadores. São inúmeros os prejuízos decorrentes de quando nos esquecemos de pensar e refletir sobre nossos atos, nossas escolhas e nossas omissões. No âmbito privado, a decisão de não pensar e as conseqüências disto nos pertence. Mas quando entendemos que participamos de um processo educacional, no qual nossos

interesses individuais não podem ser mais valorizados do que os interesses comuns expressos no Projeto Pedagógico das escolas a que pertencemos, a decisão de avaliar deixa de ser uma questão de foro íntimo. É tarefa fundamental para nos iluminar no caminho que trilhamos e para o qual conduzimos os estudantes. Não podemos conceber que conduzamos nossos jovens por caminhos que pouco conhecemos ou sequer interroguemos aonde estes irão nos conduzir.

Este capítulo foi iniciado com o balizamento sobre a concepção de Avaliação Institucional dada a esse projeto: mais um recurso à disposição da gestão escolar que colabore para a superação dos problemas enfrentados pela instituição escolar e também um potente recurso para a formação de sua comunidade. Mas, quais são suas possibilidades e limitações?

Talvez a resposta seja a mais óbvia possível. As possibilidades da Avaliação Institucional Participativa estão, justamente, na superação das limitações que perpassam a construção do envolvimento coletivo, pautando-se na importância do papel social no exercício da função de cada uma das pessoas que estão ligadas à escola.

Mas nada óbvio – e nem seria possível tamanho reducionismo – é o caminho a ser trilhado para se chegar a esse objetivo, dada à complexidade existente na distribuição do poder e no reconhecimento da escola como um bem público. É um caminho que requer uma política assumida pela escola, para que, de forma planejada e sistematizada, se instale um clima que estimule a participação através da consulta, discussão, transparência e legitimidade no processo de escolha.

Afinal, como afirma Sordi *et al.* (2005, p.2)

Perceber, reconhecer, pensar, refletir, questionar, explicar, mudar, aprimorar, decidir são verbos tradutores de ações favorecidas por processos autênticos de avaliação. Num espaço coletivo como é o da escola, avaliar torna-se atividade estratégica para evitar que nossas ações deixem de ser meras reproduções e ganhem alcance transformador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA OPORTUNIDADE PARA INTERNALIZAR UMA QUALIDADE EDUCACIONAL EMANCIPATÓRIA?

Ao término deste estudo, a certeza dominante é a de que trabalhar com uma diferente concepção de avaliação não implica trabalhar apenas com a escola, é modificar todo o sistema educacional, é trazer alterações para a sociedade, o que mostra o poder de transformação que a escola possui.

Não se pode esquecer de que a escola é desfrutada por pessoas, que o sistema é constituído por pessoas e que, a organicidade de ambos é criada e sustentada, obviamente, também por pessoas.

Por isso, tratar com avaliação é também tratar com valores pessoais e, portanto, com os mais diferentes interesses e atitudes. Não é à-toa que Avaliação é um assunto desafiador e complexo. Assim, para trabalhar com a avaliação, é necessário levar em conta que ela *“ultrapassa de longe aquilo que à primeira vista aparenta ser. É verdade que ela tradicionalmente apresenta algumas marcas que, de tão fortes, muitas vezes passam a ser a própria avaliação”* (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 14).

A revisão bibliográfica deste trabalho tentou resgatar que é através da avaliação – dada à centralidade que ocupa nos mais diversos processos – que os interesses dos grupos dominantes, detentores de poderes, chegam aos sistemas educacionais, às escolas e, por último, às salas de aula. Mas como esses interesses ficam ocultados pelo enfoque técnico da avaliação, ela passa a ser percebida apenas como uma atividade neutra e inquestionável, mas que, na realidade, determina a forma de organização dos espaços e instituições educacionais.

Por isso,

Uma vez mais é necessário assumir que a educação não é fenômeno neutro o que exige de nós o exercício da superação da consciência ingênua. Esse desvelamento da realidade pode gerar um desconforto, mas acreditamos que é necessário não perdermos a ilusão, justamente para que não percamos as esperanças. Há muito que fazer no campo da educação e um bom começo é entender o papel que cumpre a avaliação nesse cenário, especialmente frente à centralidade que esta categoria tem adquirido em nossos dias. Só assim poderemos oferecer alguma resistência a construir na contradição um outro Projeto Político Pedagógico que dignifique o papel de educador que exercemos (SORDI e MALVAZI, 2004, p. 106).

Assim, as possibilidades e limitações para a implantação de uma Avaliação Institucional Participativa na Escola Estadual de Ensino Fundamental estão justamente na oferta dessa resistência, citada por Sordi e Malavazi (2004), que reside a principal potencialidade da Avaliação Institucional Participativa, a qual, diante de uma lógica que há séculos hierarquiza as relações, se propõe ao mesmo tempo avaliar e formar. Oferecer resistência a essa forma de regulação, inevitável a qualquer instituição social e que no sistema político vigente atende a uma lógica que classifica e exclui, não significa defender a não-regulação, como diz Freitas (2005b). Significa, na verdade, propor que todos os que se relacionam com a escola se articulem e busquem, de forma consciente, planejada e sistematizada, que ela tenha condições de garantir a aprendizagem, com uma qualidade compatível às necessidades contemporâneas daqueles que usufruem de seus ensinamentos, uma qualidade educacional que leve à transformação social.

Para tal é desejável que o desenvolvimento de um processo de Avaliação Institucional, cujos princípios, métodos e objetivos, lhe permitam receber a especificação “*participativa*”, é uma forma de contra-regulação.

Apesar de o processo da Avaliação Institucional Participativa não ter se constituído nessa escola estudada, esses primeiros passos permitiram que sua potencialidade fosse reconhecida e anunciada pelas pessoas que tiveram algum relacionamento com a Comissão Própria de Avaliação - CPA.

Nessa perspectiva, em que os próprios avaliadores se beneficiam do processo e dos resultados da avaliação, é interessante observar que as falas dos que participaram do processo trazem à tona como é importante o trabalho coletivo e a responsabilidade de todos, aspectos tão difundidos no ambiente educacional, mas não vividos na realidade escolar.

Também interessante na pesquisa é observar o como o elemento “tempo” aparece como um limitador para a implantação de processo coletivo, como já apontou Sordi.

Se concentrarmos nossa atenção nas escolas, independente de seu nível, podemos ver alunos e professores circulando indiferentes, submetidos à ditadura dos relógios, deslocando-se sem tempo de parar, de se olhar, conversar, analisar ou discutir. Vida comum que não existe e que, portanto, empobrece seus processos de desenvolvimento humano e profissional esquecendo-se de que deste seu processo relacional, mediado pelo conhecimento a descobrir, depende a qualidade do ensino que ministram. Pretensamente formadoras em seus espaços de sala de aula, as instituições de ensino revelam-se conformadoras nos espaços que possuem e que oferecem ao corpo social que nela atua. (2006, p. 55)

No entanto, deve-se olhar para a falta de tempo, ou melhor, para a falta de um tempo comum às pessoas que se relacionam com “a” e “na” escola, como um sintoma, como consequência de outros fatores. É através dessa falta de tempo que se manifestam todos os fatores históricos, de ordem estrutural e institucional, e dificultam a coletiva e contínua construção do Projeto Político Pedagógico, alimentados por processos de Avaliação Institucional.

Da mesma maneira que a falta de participação, como foi visto no capítulo anterior, a falta do tempo é mais uma consequência das políticas públicas impostas às escolas e que foram, consciente ou inconscientemente, assimiladas por todos que nela estão ou estiveram. Assim, de uma forma ou de outra, é uma arquitetura sustentada pelos profissionais que atuam na escola e, portanto, passível de ser modificada, visando à superação dos problemas decorrentes desse contexto. Tais problemas

são apenas o ponto de partida, já que não seria possível imaginarmos um mundo sem dificuldades, dentro da visão dialética da unidade de contrários. Certamente não nos interessa a liberdade que querem nos doar, conceder ou impor, mas aquela que nós construímos; caso contrário, não seria liberdade (DEMO, 1998, p.19)

A partir dos dados obtidos na pesquisa, viu-se que recai sobre o Diretor, muito da responsabilidade e das possibilidades de articulação desse processo, em virtude dos inúmeros fatores históricos, estruturais e legais que tornam essa característica inerente a seu cargo. No entanto, mesmo ao considerar esses inúmeros fatores, não é menor a responsabilidade e as possibilidades dos professores. Também não são poucos os fatores determinantes dessa realidade, que perpassam a desvalorização da profissão, pela falta de condições de trabalho e por formas de gestão, da escola e do sistema educacional, que exteriorizam a sua responsabilidade e geram a falta de compromisso político e social. Mas, essa pesquisa enfatiza um ingrediente a mais nesse processo que é a dissolução do conceito de qualidade para o exercício da profissão docente.

O resgate da noção de qualidade, necessariamente específica para uma determinada escola, já que sua realidade é única, por parte dos profissionais que nela trabalham, cresce de importância, quando se passa a considerar o fato de que,

instado pelas pressões da população a oferecer escola para todos, o Estado se exime de se comprometer com qualquer padrão mínimo de qualidade dos serviços prestados. Da parte da população, permanece, além disso, a extrema escassez de padrões mínimos bem delimitados que a orientem em suas reivindicações diante da instituição escolar. Tal escassez talvez se deva à complexidade do produto escolar e à extrema

simplificação de raciocínio que se aplica à questão, ao se considerar o produto educativo como outra mercadoria qualquer no mundo da produção material do sistema capitalista. (PARO, 2003, p. 90)

É urgente o resgate dessa noção de qualidade, construída coletivamente, no interior da escola, pois a lacuna deixada por sua inexistência será preenchida por outra que, ano após ano, vem se naturalizando e se resumirá aos resultados obtidos em exames de larga escola, contrariando, radicalmente a avaliação formativa, processual e diversificada, tão defendida nas últimas décadas.

A tomada de consciência desse contexto é o primeiro passo desse caminho

A substância de todo processo educativo é, com efeito, uma atividade de conscientização. A consciência que reflete é mediação imprescindível e insubstituível, no plano humano, para a compreensão da realidade e para a intervenção humanizadora dela. É somente mediante atividades conscientemente concebidas, planejadas e executadas que as condições de existência que o homem intencionalizará sua ação contra as forças da alienação que tendem a dominá-lo a cada instante e em cada quadrante de sua existência histórica (ANTUNES, 2002, p. 135)

Os processos da Avaliação Institucional Participativa podem colaborar, através de suas atividades que, sendo planejadas e sistematizadas coletivamente, de forma a tornar concomitantes o exercitar e o aprender, favoreçam a definição da qualidade que a escola pretende oferecer aos seus alunos, de forma a orientar todos os que nela trabalham, permitindo o acompanhamento dos familiares e dos alunos que dela usufruem. É uma concepção de avaliação que, de acordo com uma lógica emancipatória, vê a escola como um bem público e que, por tornar avaliadores aqueles que são avaliados, levam em conta também os seus interesses.

Mas essa é uma concepção de avaliação que vai de encontro àquela que segue a lógica de regulação, cujo controle está nas mãos do Estado, e que se orienta pela lógica do mercado, importando, basicamente, o controle estatal da utilização dos recursos públicos e a medida da eficiência institucional. A eficiência é concebida como a obtenção dos objetivos propostos, com o mínimo de custo, dados os recursos disponíveis.

Nesse confronto entre as lógicas da emancipação e da regulação, qual será a direção da força resultante dos interesses que permeiam no interior da escola? Será possível a criação de um contexto institucional propenso às mudanças que levem à transformação social, onde impere a vontade política para impulsionar a superação dos fatores que representam obstáculos os quais impedem ou retardam essas necessárias mudanças para uma melhor qualidade educacional?

Deve ser considerado que essa força resultante é a composta da interação de inúmeras outras forças, com as mais diferentes direções e intensidades. Mas o que há de comum entre elas é que todas têm a intenção de conseguir fazer com que algo desejado se realize no futuro.

Desse conflito de forças, surge um problema de natureza eminentemente social, já que, ao mesmo tempo em que cada uma das pessoas é responsável pela força que dá origem ao curso dos acontecimentos – pois são quem os produzem de forma simultânea – também são arrastados, em maior ou menor grau, pelo curso desses mesmos acontecimentos.

Essa complexidade faz com que essas pessoas não se reconheçam nos resultados produzidos e que podem conduzir o processo de mudança. Ao não se reconhecerem nesse processo perdem a percepção da capacidade que têm de definir a direção dos fatos. Ou seja, cada pessoa é uma “condutora conduzida” do processo que vive (MATUS, 1993).

Para que predomine a direção da lógica emancipatória é imprescindível a existência de um clima institucional e uma cultura cooperativa, favorecendo o debate e a confrontação de idéias que levem à ação. Ou seja, sem um consistente planejamento, torna-se inviável o trabalho que almeje essa meta.

Nesta pesquisa, para subsidiar o planejamento e a implantação da Avaliação Institucional, foi usado como recurso a presença do pesquisador-apoiador, um elemento externo à escola, recurso esse que acabou não sendo determinante para a implantação do processo. No entanto, por ter cultura e expectativas diferentes da escola e, ainda, por não se encontrar em situação hierarquicamente subalterna, não sofrendo as pressões inerentes àquela estrutura, pôde o pesquisador, com significativa autonomia, fazer os questionamentos no interior da escola.

Pode-se asseverar que valeram as colocações dos questionamentos, pois elas fizeram com que gestores e professores se interessassem por aspectos que, apesar de conscientes, consideravam insignificantes no processo escolar.

Assim, já caminhando para o fechamento dessas considerações finais, é possível afirmar que esse caminho trilhado não tem volta. As percepções desenvolvidas, ao longo do processo, não permitem mais os mesmos olhares dos sujeitos que passaram por essa experiência.

Nem todos os aspectos determinantes para os primeiros passos para a implantação do processo de avaliação foram desvelados nesta pesquisa, mas os que aqui foram postos são desafios para que outros passos mais adiante sejam dados. Passos que, certamente, enfrentarão outras forças, algumas já existentes, outras novas e talvez mais sutis, porém nenhuma menos

intensa para a desmobilização do coletivo escolar, com o estabelecimento de novos padrões de qualidade.

Alguns desses padrões de qualidade podem até ser imaginados, mas esse de natureza emancipatória, que depende daqueles que hoje estão na escola, com certeza, pode ser um deles.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo J. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000

ANDRÉ, Marli D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANTUNES, Ângela. **Aceita um Conselho? Como organizar o Colegiado Escolar**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, Crisanto A. S. **Conselho de escola deliberativo: desafios da democratização da gestão da escola pública paulista**. Campinas: Dissertação de Mestrado: UNICAMP, 1995.

BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari K. **Investigação Qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDIOLI Anna (org). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação. A qualidade negociada**. Campinas: Editores Associados, 2004.

BOURDIEU, Pierre e CHAMPAGNE, Patrick. *Os excluídos do interior*. In BOURDIEU, P. (Org. de Maria A. Nogueira e Afrânio Catani) **Escritos em Educação. Petrópolis: Vozes, 2001**.

BRASIL, **SINAES – Sistema Nacional de Avaliação Superior: da concepção à regulamentação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2ª edição ampliada, 2004

BRASIL, **Compromisso Todos pela Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf>. Acesso em 12 set 2007a.

BRASIL, **Aprova Brasil: o direito de aprender**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=7445 >. Acesso em 12 set 2007b.

BRYAN, Newton A. P. *Planejamento Participativo e Gestão Democrática: da Teoria à Ação*. In BITTENCOURT, Agueda B. e OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslau M. (Org.) **Estudo, Pensamento e Criação**. v.3, Campinas: Graf. FE, 2005.

CAMARGO, Rubens B. **Gestão democrática e a nova qualidade de ensino: o conselho de escola e o projeto da interdisciplinaridade nas escolas municipais da cidade de São Paulo**. São Paulo: Tese de Doutorado, USP, 1997.

CURY, Carlos R. J. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. São Paulo: Autores Associados, 1988.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação Institucional, instrumento de qualidade educativa: A experiência da Unicamp*. In BALZAN, Newton César e Balzan e DIAS SOBRINHO, José (orgs), **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

DIAS SOBRINHO, José. *Campo e Caminhos da Avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil* In: FREITAS, Luiz C. (Org.), **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Editora Insular, 2002a.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Editora Insular, 2002b.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação como instrumento de formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação*. In RISTOFF, Dilvo e ALMEIDA JUNIOR, Vicente P. (orgs), **Avaliação Participativa: perspectivas e desafios**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

DUARTE, Clarice S. **A educação como um direito Fundamental de natureza social**. Educação & Sociedade. Campinas: Cedes, v. 28, n. 100, Out. 2007.

ESTRELA, Albano. **Teoria e prática de observação de classes**. Porto: Porto Editora, 1994.

EYNG, Ana M. **A Avaliação como estratégia na Construção da Identidade Institucional**. Avaliação / Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES, Campinas, v. 9, n. 3, Set. 2004.

FERNANDES, Maria E. A. **Avaliação Institucional da Escola e do sistema educacional: base teórica e construção do projeto**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Luiz C. **A dialética da eliminação no processo seletivo**. Educação & Sociedade, Campinas: Cedes, v. 12, n. 39, Out. 1991.

FREITAS, Luiz C. **A Internalização da Exclusão**. Revista Educação & Sociedade, Campinas: Cedes, v. 23, n. 80, Set. 2002.

FREITAS, Luiz C. **Ciclos, seriação e Avaliação: Confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz C. **A Avaliação e as reformas dos anos 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação**. Revista Educação & Sociedade, Campinas: Cedes, v. 25, n. 86, Abr. 2004.

FREITAS, Luiz C. *et al.* *Dialética da inclusão e da exclusão por uma qualidade negociada e emancipatória nas escolas.* In GERALDI, Corinta Maria Grisolia *et al.* (orgs). **Escola Viva: Elementos para a construção de uma educação de qualidade social.** Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FREITAS, Luiz C. **A Eliminação Adiada: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas.** Revista Pro-posições, v. 16, n. 3, Set./Dez. 2005a.

FREITAS, Luiz C. **Qualidade Negociada: Avaliação e Contra-regulação na Escola Pública.** Revista Educação & Sociedade. Campinas: Cedes, v. 26, n. 92, Especial, Out. 2005b.

FREITAS, Luiz C. **Eliminação Adiada: O ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade de ensino.** Educação & Sociedade. Campinas: Cedes, v. 28, n. 100, Out. 2007.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação: Um estudo introdutório.** São Paulo: Cortez, 2001.

GAMBOA, Silvio A. S. *A dialética na pesquisa em Educação.* In: FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 1994.

GENOVEZ, Maria S. **Conselho de escola: espaço para o exercício da participação? Um estudo de caso.** Campinas: Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1993.

GUERRA, Manuel A. **Conselho de escola: construindo a participação no país da exclusão.** Campinas: Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 2005.

LEITE, Denise. **Reformas Universitárias. Avaliação Institucional Participativa.** Petrópolis: Vozes, 2005a.

LEITE, Denise. **Avaliação Institucional Participativa e a Universidade Socialmente Empreendedora,** Avaliação / Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES, Campinas, v.10, n. 1, Mar. 2005b.

LIBÂNEO, José. C. **Organização Escolar: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Nilson J. **Educação: projetos e valores.** São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

MAINARDES, Jefferson. *A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino.* In FRANCO, Creso (Org.) **Avaliação, ciclos e promoção na Educação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARKUS, Maria E. **Conselho de pais e mães: o desafio participativo numa proposta de democratização da escola pública.** Mato Grosso: Dissertação de Mestrado, UFMT, 1997.

MASETTO, Marcos T. *Cultura Educacional e Gestão em Mudança*. In: VIEIRA, Alexandre T.; ALMEIDA, Maria E. B. e ALONSO, Myrtes (Org.) **Gestão educacional e tecnologia**, São Paulo: Avercamp, 2003.

MATUS, Carlos. **Política, Planejamento e Governo: Tomo I**. Brasília, DF: IPEA, 1993

MENDONÇA, Erasto F. **A regra e o jogo: Democracia e patriotismo na educação Brasileira**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MINASI, Luiz F. **Participação cidadã e a escola pública: a importância da APM**. Campinas: Dissertação de mestrado, UNICAMP, 1997.

MIZUKAMI, Maria G. N. **Ensino: as abordagens do processo. (Temas básicos de educação e ensino)**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Antonio F. B. e KRAMER, Sonia. **Contemporaneidade, Educação e Tecnologia**. Educação & Sociedade. Campinas: Cedes, v. 28, n. 100, Out. 2007.

MUNHOZ, César. **Avaliando o IDEB**. Disponível em <<http://www.educacional.com.br/reportagens/IDEB/default.asp>>. Acesso em 30 set 2007.

OLIVEIRA, Romualdo P. e ARAUJO, Gilda C. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 28, Jan./Abr. 2005.

OLIVEIRA, Romualdo P. **Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica**. Educação & Sociedade. Campinas: Cedes, v. 28, n. 100, Out. 2007.

PARO, Vitor H. **Administração Escolar: Introdução Crítica**. São Paulo: Cortez, 2000.

PARO, Vitor H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 2003.

PENNA FIRME, Thereza. **Avaliação: Tendências e Tendenciosidades**. Ensaio: Revista da Fundação Cesgranrio. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, Jan./Mar. 1994.

RISTOFF, Dilvo et al., *Campo e Caminhos da Avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil* In: FREITAS, Luiz C. (Org.), **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Editora Insular, 2002.

RODRIGUES, Sueli C. **Construção de uma metodologia alternativa para a avaliação das escolas públicas de ensino fundamental através do uso da análise por Envoltória de Dados (DEA)**. Campinas: Tese de Doutorado, UNICAMP, 2005.

SANTOS, Boaventura S. **Reinventar a democracia. Cadernos Democráticos, 4**. Lisboa: Gradiva, 1998.

SORDI, Mara R. L. e FREITAS, Luiz C. **O Trabalho de apoio às escolas no processo de Avaliação Institucional Participativo: pontos e contrapontos**, Texto de trabalho, 2005.

SORDI, Mara R. L. e FREITAS, Luiz C. **Territórios da Medida e da Avaliação: Elementos para uma Avaliação Institucional sob medida.** Texto de trabalho, 2006.

SORDI, Mara R. L. e MALAVAZI, Maria M. **As duas faces da avaliação: da realidade à utopia.** Revista de Educação PUC-Campinas. Campinas, n. 17, Nov. 2004.

SORDI, Mara R. L.; FREITAS, Luiz C. e MALAVAZI, Maria M. **A avaliação institucional potencializando a produção de qualidade nas escolas de ensino fundamental.** Texto de trabalho, 2005.

SORDI, Mara R. L. *et al.* **Comissão Própria de Avaliação: estratégia para a produção de sentidos na realidade das escolas,** texto de trabalho, 2005.

SORDI, Mara R. L. **Avaliação Institucional Participativa: Contradições emergentes a partir do exame da categoria espaço/tempo.** Avaliação / Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES, Campinas, v.11, n. 4, Dez. 2006.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1996.

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento: Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico.** São Paulo: Libertad, 2000.

VILLELA, Delfina P. **O conselho de Escola: impasses, perspectivas e busca da participação.** Campinas: Tese de Doutorado, UNICAMP, 1997.

ANEXOS

ANEXO 01 – FICHA CADASTRAL DA ESCOLA

Nome da escola:

Nome do diretor:

Nome do vice-diretor:

Endereço da escola:

E-mail:

Assinale com um x a realidade de sua escola no que se refere aos seguintes quesitos

1. existência de PPP escrito ()
2. experiência de construção coletiva do PPP ()
3. experiência de realização sistemática de discussão do PPP ()
4. existência de instâncias colegiadas na escola ()
5. existência de comissões instituídas com representantes dos vários segmentos
6. existência de grêmios estudantis atuantes ()
7. existência de associação de pais e mestres ()
8. realização de reuniões sistemáticas com as famílias (calendário) ()
9. existência de uma equipe pedagógica estável ou com pequena rotatividade ()

ANEXO 02 - MEMORIAL (sugestão de roteiro)

O memorial deve explicar as razões do desejo de participação no processo de AI e destacar as potencialidades e obstáculos à implantação do projeto na realidade da escola.

Sugere-se descrever as experiências de avaliação já vividas pela comunidade da escola. A carta de interesse preferencialmente deve ser discutida junto aos atores da escola de modo a conferir legitimidade ao processo.

ANEXO 03 – QUESTIONÁRIO PARA OS PARTICIPANTES DA CPA

Nome: _____

Segmento escolar: _____

Data: ___ / ___ / ___

Questionário para os PARTICIPANTES da CPA

Quais motivos o levaram a participar da CPA?

Como foi a sua participação nos trabalhos da CPA?

No início dos trabalhos, você tinha algumas expectativas. Quais delas foram atingidas? Quais não foram atingidas?

Durante o desenvolvimento dos trabalhos, surgiram novas expectativas? Foram atingidas?

Que atividades foram realizadas pela CPA?

Todo trabalho em comissões pode ser dividido em fases que vão se sucedendo em função da experiência que o grupo vai acumulando, quais seriam essas fases no trabalho desenvolvido pela CPA? O que caracteriza cada uma destas etapas?

Quais metas foram estabelecidas pela CPA?

Qual foi o processo que a CPA usou para o estabelecimento dessas metas?

Como você avalia o cumprimento destas metas?

Quais aspectos facilitaram o trabalho da CPA?

Quais foram as principais dificuldades enfrentadas no trabalho da CPA?

Quais são os impactos que os trabalhos tiveram para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos?

Da experiência que teve na CPA, o que é a Avaliação Institucional para você?

Na sua visão, qual a importância da CPA no processo de Avaliação Institucional?

Qual é a potencialidade da Avaliação Institucional para a escola?

Dados os trabalhos da Avaliação Institucional, como ficaram as relações na escola?

Projeto de Avaliação Institucional (AI)

ANEXO 04 – DADOS SOBRE O I SIMPÓSIO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Datas: 02/10/2006

31/10/2006

28/11/2006

Local: Salão Nobre/FE

Realização:

Laboratório de Observação e Estudos Descritivos

Faculdade de Educação/UNICAMP

Tel: (19) 3521-5580

<http://www.fe.unicamp.br/loed>

O Simpósio de Avaliação Institucional é uma iniciativa do LOED/AI na tentativa de apoiar a ação dos atores da escola em prol de uma cultura de avaliação participativa.

Público:

Escolas GERES, CPAs (gestores, professores, funcionários, pais e alunos)

02 de outubro

13:30h - Abertura

14h – Palestra: A

*indissociabilidade entre a
Avaliação*

*Institucional e o Projeto
Político Pedagógico*

Palestrante: Profa. Dra. Maria

Márcia S. Malavazi

15h às 15:15h – Intervalo

15:15h às 17h – Reflexões em
grupo

17h às 17:30h – Encerramento

13:30h - Abertura

14h – Palestra: *Os problemas
da escola, orientando o seu
processo de Avaliação
Institucional*

Palestrante: Prof. Dr. Luiz
Carlos de Freitas

15h às 15:15h – Intervalo

15:15h às 15:30h –

Exposição de pôster das
escolas

15:30h às 17h – Painel:
composto por representantes
das Comissões Próprias de
Avaliação das Escolas: que
deverão explicitar o percurso
das escolas no processo de
implementação da AI;
problemas e demandas para
desenvolver o plano de ação.

17h às 17:30h – Encerramento

28 de novembro

13:30h - Abertura

14h – Palestra: *Avaliação
Institucional: emancipação ou
regulação?*

Palestrante: Profa. Dra. Mara

Regina Lemes de Sordi

15h às 15:15h – Intervalo

15:15h às 17h – Reflexões em
grupo

17h às 17:30h – Encerramento

31 de outubro

Pôster: deverá explicitar o percurso das escolas no processo de implementação da AI considerando os seguintes aspectos:

processo de adesão

processo de constituição da CPA

processo de sensibilização da comunidade

plano de trabalho:

- levantamento de dados

- elaboração do plano de trabalho

- formas de socialização do plano de trabalho

- acompanhamento

relação CPA e gestão escolar

o papel do apoiador na escola

limites, avanços e possibilidades

próximos passos

ANEXO 05 - PROTOCOLO PARA ENTREVISTA GRAVADA PARTICIPANTES DA CPA 2006

1. Suas respostas nos questionários mostram que a motivação para sua participação na CPA surgiu a partir do momento que você criou algumas expectativas em relação aos trabalhos que poderiam ser desenvolvidos. Onde e quando foram criadas essas expectativas?
2. De quantas reuniões você participou? Você imagina quantas existiram? Você tem um registro dessas reuniões? Alguém fez o registro coletivo?
3. Foram realizados estudos específicos sobre a CPA e a Avaliação Institucional?
4. Pelas respostas dos diversos questionários ficou claro que o ânimo para o desenvolvimento do trabalho foi caindo ao longo do tempo. Quis foram as causas da queda desse ânimo?
5. Alguns assuntos foram tratados na CPA ao longo desse primeiro semestre. O principal deles foi “Regras e Normas”. Como foi a escolha desse assunto?
6. Havia um horário semanal reservado para as reuniões da CPA. Porque algumas das reuniões não foram realizadas?
7. O que faltou para a CPA para que ela conseguisse se aproximar mais dos resultados esperados? De quem depende a superação dessas dificuldades?
8. Por princípio, a CPA deve ter representantes dos diversos segmentos escolares, além dos professores e funcionários. Como esses outros segmentos foram convidados a participar?
9. Foram discutidos, na CPA, mecanismos para se conseguir maior participação de outros segmentos da comunidade escolar?
10. Para você o que diferencia o trabalho da CPOA de um HTPC normal?
11. Em que você se apóia para definir que houve ou não uma melhora da qualidade na escola?
12. Como você acha que a comunidade escolar reconhece (ou reconhecerá) os trabalhos desenvolvidos pela CPA?

ANEXO 06 – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA PRELIMINAR COM AS ESCOLAS PARTICIPANTES DO GERES-AI

Bloco A – Razões para implantar a AI

Entendimento da escola sobre o projeto de AI.

Razões da escola para adesão ao projeto de AI

Processo adotado pela escola para definir a sua adesão ao Projeto de AI

Expectativas da escola em relação ao GERES (Este item não se aplica às escolas da Prefeitura ou aquelas não participantes do Geres).

Expectativas da escola em relação ao projeto de AI.

Relação que a escola faz entre o Geres e o projeto de AI (Este item não se aplica às escolas da Prefeitura ou aquelas não participantes do Geres).

Formas possíveis de envolvimento do coletivo da escola (comunidade, pais, alunos, professores, funcionários, direção/especialistas) no projeto de AI

Bloco B – Estrutura da escola (Estes dados não precisam necessariamente ser obtidos por meio da entrevista)

Estrutura organizacional da escola.

Número de alunos a escola tem de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª séries (Não se aplica às escolas da Prefeitura).

Períodos de funcionamento da escola.

Número de professores, especialistas e funcionários a escola tem.

Bloco C – Experiências com avaliação

Identificar experiências anteriores de avaliação e sentir a cultura de avaliação existente na escola.

Conhecer formas usuais de tratamento dos dados de avaliação que a escola recebe (relatório do sistema, SAEB etc...)

Bloco E – Gestão escolar

Descrição dos órgãos colegiados da escola e seu modo de funcionamento (alunos, pais, comunidade, direção, especialistas, funcionários).

Identificação dos parâmetros e princípios valorizados pela escola em seus processos de tomada de decisões.

Conhecimento sobre o processo de elaboração do Projeto Pedagógico.

Percepção do respondente sobre a influência (positiva ou negativa) das formas habituais de gestão existentes na sua escola no processo de AI.

ANEXO 07 - TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____ concordo em participar, voluntariamente, do estudo sobre a Avaliação Institucional Participativa, desenvolvido pelo grupo GERES-AI do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos da Faculdade de Educação da UNICAMP, junto à escola Estadual na qual trabalho.

Concordo também que as informações coletadas durante este estudo possam ser utilizadas em futuras publicações, desde que meu anonimato e sigilo de minhas respostas sejam garantidos.

Reservo-me, ainda, o direito de interromper minha participação quando desejar e achar necessário, e de não responder a qualquer questionamento que não julgue pertinente.

Campinas, 01 de Dezembro de 2006.

ANEXO 08 - CRONOGRAMA DE IMPLANTAÇÃO DO PROJETO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Fases/etapas /atividades	Período	Quem	Como	Porque	Foco
Constituição da CPA	Out/Nov	Diretor	Critério da escola	Deflagrar a AI	Garantir legitimidade política e participação da comunidade
Sensibilização local	Nov	Direção e CPA convidam	Reunião aberta envolvendo representação dos atores e assessoria da equipe GERES/AI	Adesão ao processo	Razões e significados da AI
Explicitação dos indicadores de qualidade da escola	Nov/Dez	CPA lidera a consulta aos diferentes segmentos da escola	Questionário	Construção coletiva e legitimidade dos indicadores	Significado de qualidade para a escola em particular Articulação com o PPP
Tabulação e Interpretação dos dados; Validação coletiva interna e externa	Dez/Jan	Grupo GERES/AI e CPA	Colegiado da escola Fórum das escolas GERES/AI	Consistência interna e externa dos indicadores	Pacto de qualidade e clareza dos referenciais avaliativos
Elaboração do plano de avaliação Institucional; Inclusão dos recursos necessários; Definição dos mecanismos de comunicação com as bases	Dez/Jan	Grupo GERES/AI e CPA	Estabelecimento das dimensões/categorias /indicadores	Sustentação da elaboração dos instrumentos de coleta	Firmação do pacto de qualidade
Socialização do Plano	Fev	CPA	Reunião de planejamento	Legitimidade e participação	Etapas/ Dimensões/ envolvidos
Elaboração e validação instrumentos de coleta (forma e conteúdos)	Fev	Grupo GERES/AI e CPA	Validação: fórum de debates durante planejamento	Legitimidade e participação	Dimensão formativa do processo de avaliação
Primeira coleta dados	Abr	CPA	A definir de acordo com cada plano de AI	Deflagração do processo de auto-conhecimento institucional	
Interpretação	Mai	CPA e Grupo GERES/AI			
Produção do 1º relatório	Jun	CPA e Grupo GERES/AI			

ANEXO 09 - OFICINA: SENSIBILIZAÇÃO PARA A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Objetivos do Encontro:

Ampliar a visão dos professores, pais, gestores e funcionários presentes na reunião de planejamento a respeito do significado, possibilidades e limitações da avaliação institucional;
Explicitar a finalidade e importância da CPA na Avaliação Institucional;
Conhecer as percepções e concepções dos presentes a cerca do conceitos que envolvem a Avaliação Institucional.

Atividades a serem desenvolvidas no Planejamento, relacionadas à Avaliação Institucional:

Quinta-feira: Leitura dos textos iniciais do GERES-AI:

A Avaliação Institucional potencializando a produção de qualidade nas escolas de Ensino Fundamental;
Comissão Própria de Avaliação: estratégia para a produção de sentidos na realidade das escolas.

Quinta-feira: Debates e reflexões com referência aos dois textos.

Sexta-feira: Leitura do Texto Avaliação Institucional em escolas e Educação Básica: Uma oportunidade para as superações necessárias em busca da qualidade.

Sexta-feira: Debates e reflexões com referência ao texto.

Sexta-feira: Oficina em grupos para debate e levantamento das percepções.

Os presentes deverão ser divididos em 10 grupos e fazer a leitura dos fragmentos de textos que receberão. Cada grupo receberá um fragmento diferente.

Após a leitura e debate deverão responder em folha específica as seguintes questões, ainda ligadas ao fragmento recebido:

Qual seria a meta?

Qual seria o caminho para que seja atingida?

Quais seriam os obstáculos?

Quais seriam as formas de superá-los?

Plenária para breve apresentação do texto e exposição das respostas;

Apresentação da proposta de trabalho da CPA e forma de manifestar o desejo de participar;

Avaliação do encontro no modelo “Que bom que..., Que pena que..., Que tal se...”.

Cronograma da Oficina (sexta-feira):

ATIVIDADE	INÍCIO	FIM
<i>Acolhimento</i>	<i>07h30m</i>	<i>08h00m</i>
<i>Apresentação sobre AI e CPA</i>	<i>08h00m</i>	<i>08h30m</i>
<i>Debate sobre a apresentação</i>	<i>08h30m</i>	<i>09h00m</i>
<i>Intervalo</i>	<i>09h15m</i>	<i>09h30m</i>
<i>Debate sobre os fragmentos de texto</i>	<i>09h30m</i>	<i>10h15m</i>
<i>Plenária e Convite para a CPA</i>	<i>10h15m</i>	<i>11h15m</i>
<i>Avaliação do encontro</i>	<i>11h15m</i>	<i>11h30m</i>
<i>Fechamento</i>	<i>11h30m</i>	