

MÁRCIA ANDRÉIA GROCHOSKA

**AS CONTRIBUIÇÕES DA AUTO-AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL
PARA A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA:
UMA EXPERIÊNCIA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CURITIBA

2007

MARCIA ANDREIA GROCHOSKA

**AS CONTRIBUIÇÕES DA AUTO-AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL
PARA A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA:
UMA EXPERIÊNCIA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, sob a orientação da: Prof^a. Dr^a. Ana Maria Eyng.

Curitiba

2007

Dedicatória

Aos servidores públicos, que acreditam e lutam pela democracia e constroem e alimentam diariamente, em meio a tantas dificuldades, o sonho de uma sociedade justa, igualitária e participativa.

Agradecimentos

À professora Dr^a. Ana Maria Eyng, pela dedicação, doação, paciência e partilha na orientação deste trabalho.

Em especial, à minha família. Ao meu marido Saulo Bianchini, em troca de minha ausência nos momentos de estudo. Ao meu filho Hector Roberto, razão da minha vida, que surgiu em meio a este sonho, me dando mais forças para continuar, com o qual me identifico, crescendo e aprendendo em conjunto. À minha mãe Maria de Lourdes Grochoska, que me proporcionou o primeiro contato com os livros e que muitas vezes, durante este processo tornou-se mãe de meu filho. Ao meu pai Roberto Pedro Grochoska, pelo incentivo, apoio e ajuda nunca negada. Aos meus irmãos Fernando Roberto Grochoska e Marcio José Grochoska, que mesmo em silêncio se faziam presentes quando necessário.

À Prof^a. Maria Lourdes Gisi e à Prof^a. Maria Amélia Sabbag Zainko pelo amadurecimento e melhoria que proporcionaram no dia da banca de exame.

Aos meus professores das séries iniciais, sempre cursadas em escolas públicas, que contribuíram de forma significativa para a minha chegada até aqui, por meio de sua dedicação e carinho: Silmara Lecy Rocha, Maria de Lourdes Pampuch, Maria Inês Sary, Shirley Cardoso.

Aos funcionários de minha escola, que se tornaram amigos e parceiros, auxiliando-me no andamento do espaço escolar e compreendendo minha ausência física e muitas vezes psicológica e que, com eficiência, competência e dedicação, conduziram a escola em momentos difíceis: Maria Lucia Cardoso Espíndula, Marilinda do Carmo Guimarães, Iceia dos Santos, Jocélia Jacintho, Inês Cruz Nascimento e Helena da Silva.

Aos profissionais especiais que passaram pela escola e deixaram sua bagagem de sabedoria, auxiliando em meu aprendizado enquanto gestora e pessoa:

Adalgisa da Cruz Nascimento, Cione Provoda, Elenice Micrute, Ariadne Guimarães e Vanessa Maria Guiotto.

Aos pais dos alunos de minha comunidade que conviveram com minha ausência, sem os quais este trabalho não seria possível.

Aos Profissionais da Educação da Rede Pública Municipal de São José dos Pinhais, que intrinsecamente se fazem presentes nas reflexões desta pesquisa.

Aos novos colegas e amigos, membros da UNASP, que me trouxeram novas perspectivas de vida, mostrando-me que sonhar é preciso e que o sonho é possível quando sonhado em conjunto.

Aos amigos especiais que estiverem comigo neste processo.

A Deus, que me concebeu o privilégio de estar aqui, hoje.

Ninguém nasce feito, ninguém nasce
marcado para ser isso ou aquilo.

Pelo contrário, nos tornamos isso ou aquilo.

Somos programados, mas, para aprender.

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho tem como tema de estudo as políticas de avaliação institucional. Analisa as contribuições da auto-avaliação institucional para a gestão da escola, tendo como finalidade a melhoria da instituição de ensino de educação básica. O problema que orienta a pesquisa é: Quais são as contribuições que a auto-avaliação institucional pode apresentar à gestão da educação básica? O objetivo geral busca analisar as possibilidades que a auto-avaliação institucional pode trazer para a gestão da escola de educação básica. A pesquisa se desenvolve numa abordagem qualitativa, tendo como encaminhamento metodológico a pesquisa-ação. A pesquisa de campo foi realizada em uma instituição de educação básica, envolvendo pais de alunos e funcionários da escola. A reflexão sobre os aspectos teóricos apresenta-se em três capítulos. O primeiro capítulo traz questões que norteiam os aspectos da gestão escolar democrática, com base em Libâneo (2004), Morin (2000) e (2001), Luck (2006). O segundo capítulo aborda os aspectos que definem o projeto político-pedagógico enquanto subsídio para a gestão das escolas de educação básica, tendo como referência Veiga (2003), (2004), Cavagnari (2003), Gadotti (2001). O terceiro capítulo apresenta reflexões sobre a avaliação institucional enquanto norteamento para a gestão da escola na tomada de decisão, referendado por Dias Sobrinho (2003), (2005), Fernandes (2002), Eynng (2002), (2003) e (2004). Com a intenção de analisar uma proposta de auto-avaliação na escola de educação básica, buscou-se a participação dos agentes escolares durante o processo de construção, aplicação, análise de dados e tomada de decisão. Esse processo permitiu verificar os subsídios que a auto-avaliação institucional traz à gestão da educação básica, com base nos dados levantados pelos agentes envolvidos no processo de investigação, compreendendo que a avaliação institucional traz inúmeros subsídios à gestão da escola de educação básica, orientando a tomada de decisão e trazendo benefícios efetivos à instituição de ensino.

Palavras-Chave: Gestão escolar, Projeto político-pedagógico, auto-avaliação institucional.

ABSTRACT

The present work of dissertation has as study subject the politics of institutional assessment. It analyzes the contributions of institutional self-evaluation for the school management having as purpose the improvement of the primary education institution. The problem that guides the research is: What are the contributions the institutional self-evaluation can present for the primary education management? The general objective defines in analyzing the possibilities that the institutional self-evaluation can bring for the school management of primary education. The research develops in a qualified aspect, having as methodological guiding the search-action. The field researched was carried through a primary education institution, involving students' parents and workers of the school. The thought about the theoretical aspects is presented in three chapters. The first chapter brings questions that guide the democratic school management, on the bases of Libâneo (2004), Morin (2000) e (2001), Luck (2006). The second chapter approaches the aspects that define the educational politics project while argument to the primary education schools management, having as base Veiga (2003) e (2004), Cavagnari (2003), Gadotti (2001). The third chapter presents thoughts about the institutional evaluation while guided to the school management taking decision on the basis of Dias Sobrinho (2003) e (2005), Fernandes (2002), Eyng (2002), (2003) e (2004). Trying to analyse a self-evaluation proposal at the primary education school, in search of the school agents participation, during the construction process, application, personal details analyse and decision taken. This process allowed to verify the arguments that the institutional self-evaluation brings to the primary education management, on the basis of the personal details raised by the involved agents during the investigation process, understanding that the institutional evaluation brings a lot of arguments to the primary education school management guiding the decision taken and bringing permanent benefits to the education institution.

Key-Words: school management, educational politics project, institutional self-evaluation.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 01** – Concepções de Gestão
- Quadro 02** – Enfoques e atitudes na gestão
- Quadro 03** – Análise comparativa entre modelos de avaliação
- Quadro 04** – Total de alunos avaliados pelo SAEB
- Quadro 05** – Média em Língua Portuguesa – 4ª séries (Escolas Rurais) – SAEB
- Quadro 06** – Média em Matemática – 4ª séries (Escolas Rurais) - SAEB
- Quadro 07** – População do município de São José dos Pinhais
- Quadro 08** – Perfil dos profissionais da escola
- Quadro 09** – Perfil das famílias (60 famílias entrevistadas)
- Quadro 10** – Cronograma de trabalho
- Quadro 11** – Envolvidos na pesquisa
- Quadro 12** – Dados a respeito da organização geral da escola
- Quadro 13** – Dados a respeito do plano de ação, projeto político pedagógico e Regimento
- Quadro 14** – Dados a respeito da gestão
- Quadro 15** – Dados a respeito dos professores
- Quadro 16** – Dados a respeito da Secretaria da escola
- Quadro 17** – Dados a respeito dos serviços gerais
- Quadro 18** – Dados a respeito da merenda
- Quadro 19** – Dados a respeito dos pais e APM.
- Quadro 20** – Dados a respeito dos alunos
- Quadro 21** – Organização da escola
- Quadro 22** – Plano de ação da escola
- Quadro 23** – Projeto Político Pedagógico e Regimento Interno
- Quadro 24** – Gestão: qualidade da atuação do diretor
- Quadro 25** – Professores: em relação a qualidade de ensino
- Quadro 26** – Secretaria: qualidade dos serviços realizados
- Quadro 27** – Serviços Gerais e Merenda escolar
- Quadro 28** – Pais e Associação de Pais e Mestres (APM)
- Quadro 29** – Alunos: em relação a qualidade da aprendizagem
- Quadro 30** – Tomada de decisão da Comissão de Avaliação Institucional
- Quadro 31** – Tomada de decisão da Assembléia

Quadro 32 – Organização Geral da escola (Comparação tomada de decisão - Comissão e Assembléia)

Quadro 33 – Regimento Interno (Comparação tomada de decisão - Comissão e Assembléia)

Quadro 34 – Professores (Comparação tomada de decisão - Comissão e Assembléia)

Quadro 35 – Serviços Gerais (Comparação tomada de decisão - Comissão e Assembléia)

Quadro 36 – Merenda escolar (Comparação tomada de decisão - Comissão e Assembléia)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
2 GESTÃO ESCOLAR: UM CONTEXTO EDUCACIONAL EM MUDANÇA.....	22
2.1 AS PERSPECTIVAS DA GESTÃO DA ESCOLA	22
2.2 ESPAÇOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA.....	43
3 A GESTÃO DEMOCRÁTICA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA.....	46
3.1 CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA NO PROCESSO COLETIVO.....	46
4 AS CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA.....	66
4.1 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS.....	66
4.2 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA:SAEB.....	75
5 O PROCESSO DE AUTO-AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO SUBSÍDIO NA GESTÃO DA ESCOLA.....	80
5.1 O CONTEXTO INVESTIGADO.....	80
5.2 A PESQUISA-AÇÃO NO PROCESSO DE AUTO-AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL.....	86
5.3 REUNIÕES DA COMISSÃO DE AVALIAÇÃO.....	91
5.4 FORMULAÇÃO DO 1º INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	97
5.5 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	98
5.6 ELABORAÇÃO DO 2º INSTRUMENTO DE AUTO-AVALIAÇÃO.....	105
5.7 TOMADA DE DECISÃO (COMISSÃO DE AVALIAÇÃO).....	113
5.8 ASSEMBLEIA GERAL	116
5.9 SÍNTESE GERAL SOBRE OS DADOS E SUA ANÁLISE.....	120
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS.....	128
APÊNDICES.....	132

1 INTRODUÇÃO

A urgência de se desenvolver ações que busquem o aprofundamento do conhecimento sobre a escola e a melhoria da qualidade do ensino remete à avaliação que, nesse sentido, torna-se importante subsídio para o diagnóstico e para a tomada de decisão no espaço escolar.

Este estudo tem como tema as políticas de avaliação institucional com a finalidade de evidenciar a importância da auto-avaliação como estratégia de gestão para melhoria das escolas de educação básica.

O destaque para a auto-avaliação institucional como estratégia de gestão e o interesse na investigação do tema provém da necessidade da melhoria da educação básica, uma preocupação para a pesquisadora, que atua há anos como diretora de uma escola pública de educação básica.

A relevância da avaliação institucional para a melhoria da qualidade da educação já é destacada na educação superior com a proposta do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, o SINAES. Aprovado pela Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004, a avaliação da educação superior pode servir como referência ao desenvolvimento de uma proposta de avaliação institucional na educação básica.

No que se refere a essa educação, tem-se como proposta de avaliação nesta modalidade o SAEB, Sistema de Avaliação da Educação Básica, que objetiva conhecer a realidade da escola pública brasileira a partir de exames de proficiência em Matemática e em Língua Portuguesa, aplicados por amostragem em alunos de 4^a. e 8^a. séries do ensino fundamental e 3^o. série do ensino médio.

O SAEB é a primeira iniciativa brasileira, em âmbito nacional, no sentido de conhecer mais profundamente o nosso sistema educacional. Além de coletar dados sobre a qualidade da educação no País, procura conhecer as condições internas e externas que interferem no processo de ensino e aprendizagem, por meio da aplicação de questionários de contexto respondidos por alunos, professores e diretores, e por meio da coleta de informações sobre as condições físicas da escola e dos recursos de que ela dispõe (BRASIL, 2007).

No entanto, percebe-se que o foco dado a esse tipo de sistema de avaliação muitas vezes não traz melhorias efetivas às escolas. É aplicado por amostragem e a abordagem avaliativa direciona-se mais para os resultados da aprendizagem do que para o processo escolar em si. O caráter isolado do exame na realidade é o que mais prejudica o processo de avaliação pois muitos aspectos que envolvem as

instituições de ensino não são apontados durante a execução do programa de avaliação, que tem foco maior na aprendizagem, conseqüentemente deixando que a dinamicidade e a realidade do contexto envolvido não sejam relevantes durante o programa.

No entanto, uma nova proposta de avaliação está sendo desenvolvida no que diz respeito à educação básica, a “Prova Brasil”, que compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizado pelo INEP e organizada com os seguintes objetivos:

A Prova Brasil foi idealizada para produzir informações sobre o ensino oferecido por município e escola, individualmente, com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 2007).

Porém, analisada mais a fundo, a Prova Brasil, enquanto parte do SAEB, ainda não abrange de maneira eficaz os contextos escolares enquanto um todo, a fim de trazer relevantes melhorias para o espaço escolar.

Desenvolver estudos sobre a avaliação institucional na educação básica leva os agentes escolares à reflexão sobre o aperfeiçoamento dos espaços educacionais. A avaliação pode fornecer dados importantes para a construção e efetivação do projeto político-pedagógico da escola, servindo ambos para uma melhor definição da identidade, autonomia, missão e objetivos institucionais, a partir de princípios democráticos e participativos.

A educação básica é o início da escolaridade da população. Muitas vezes a defasagem nessa modalidade traz reflexos que serão sentidos futuramente, como evasão ou déficit no ingresso do aluno na graduação. Sendo assim, propor estratégias de melhoria educacional nas modalidades iniciais de ensino é um dos caminhos para uma educação de qualidade.

Destarte, a finalidade deste estudo está na análise de uma experiência de gestão democrática da escola, tendo como subsídio a avaliação institucional na Educação Básica, pautado na proposta do Sistema de Avaliação da Educação Superior como parâmetro.

O tema abordado neste estudo é a avaliação institucional, aspecto de destaque nos dias atuais no que se refere à educação superior, mas que ainda não possui a abrangência necessária para a melhoria da educação básica.

Libâneo (2004, p. 235) afirma que a “avaliação diz respeito a um conjunto de ações voltadas para o estudo sistemático de um fenômeno, uma situação, um processo, um evento, uma pessoa visando a emitir um juízo de valor”. Nesse aspecto, a avaliação propõe a coleta de informações, tendo diversos e diferentes meios de verificação dos aspectos avaliados para, com base nos juízos de valor, tomar decisões.

Por essa perspectiva, a avaliação possui o objetivo de orientar a tomada de decisão. Coletam-se dados e informações que são analisados com o intuito de aprimorar a escola.

A partir dessas considerações, o problema de pesquisa que norteou o presente trabalho foi: **Quais são as contribuições que a auto-avaliação institucional pode apresentar para a gestão democrática da escola da educação básica?**

Na busca de resposta para os questionamentos referentes à pesquisa, propõe-se o seguinte objetivo geral:

- **Analisar as possibilidades da gestão democrática da escola, tendo a auto-avaliação institucional como estratégia de melhoria da educação básica, com base no processo vivido.**

Como objetivos específicos tem-se:

- Descrever uma experiência de gestão democrática na escola de educação básica.
- Examinar as propostas de avaliação institucional presentes nas políticas da educação nacional/municipal.
- Identificar as contribuições da auto-avaliação para a gestão da escola.

Em relação ao objeto de pesquisa, tem-se o interesse de pesquisar a auto-avaliação institucional como uma estratégia de gestão e analisar suas potencialidades como meio para alcançar a melhoria da educação básica.

A metodologia da investigação se orienta na abordagem qualitativa, visto que se apresenta como a mais adequada para o desenvolvimento do trabalho, pois permite compreender as influências dos agentes, contextos, processos, interpretando as realidades sociais investigadas.

Trivinõs (1987, p. 132) indica que na pesquisa qualitativa “não existe visão isolada das partes do estudo. Todas elas estão relacionadas. Por exemplo, a

fundamentação teórica não existe como um capítulo separado; ela serve para apoiar, se possível, as idéias que vão surgindo no desenvolvimento da investigação”.

A pesquisa qualitativa busca a compreensão do todo, dando relevância aos aspectos subjetivos e às inter-relações existentes no interior das instituições, não analisando os dados de maneira isolada ou fragmentária, mas, sim, de uma maneira global e interdisciplinar.

A busca de determinados objetivos incita a necessidade de traçar rumos e caminhos para o alcance dos mesmos. Para tanto, é preciso que esse trajeto seja delineado de maneira clara e consciente, consideração essa que torna o método escolhido um aspecto essencial para o bom direcionamento do trabalho de pesquisa.

A clareza sobre a metodologia utilizada torna-se fundamental para a produção de um trabalho científico, pois é dela que parte o encaminhamento, a organização do processo, tornando mais fácil esta trajetória de produção do conhecimento.

Segundo Dalarosa (1999, p. 103), “é importante salientar que, em função do método utilizado, pode-se chegar a resultados diferentes sobre o mesmo problema ou não se chegar a nenhum resultado”, ou seja, a metodologia utilizada traz ao trabalho ou à pesquisa os meios para percorrer o percurso, podendo ou não dar origem aos resultados desejados.

Neste trabalho a pesquisa teve uma abordagem qualitativa que, para Bogdan e Biklen (1999, p.49) “exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. A pesquisa qualitativa permite a reflexão de que todos os dados a respeito daquele contexto são importantes e relevantes, objetivando entendimentos acerca do objeto de estudo.

A abordagem qualitativa propicia ao pesquisador um maior conhecimento de todo o contexto envolvido e estudado. “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (BOGDAN e BIKLEN, 1999, p.49); o ganho maior são as interações, conflitos e transformações ocorridas durante o caminho investigativo. A análise dessas situações processuais proporcionam uma melhor compreensão do objeto, fornecendo, assim, um entendimento maior e respostas mais claras sobre os estudos desenvolvidos.

Em investigação qualitativa, uma das estratégias utilizadas baseia-se no pressuposto de que muito pouco se sabe acerca das pessoas e ambientes que irão constituir o objeto de estudo. Os investigadores esforçam-se intelectualmente por eliminar os seus preconceitos. (...) Os planos evoluem à medida que se familiarizam com o ambiente, pessoas e outras fontes de dados, os quais são adquiridos pela da observação direta (BOGDAN e BIKLEN, 1999, p.83).

O enfoque qualitativo propõe uma compreensão profunda e detalhada a respeito dos contextos investigados, verificando-os em toda a sua complexidade e totalidade.

Partindo da perspectiva de pesquisa qualitativa, elegeu-se para o encaminhamento metodológico deste trabalho a pesquisa-ação. Para Santos, Silva e Ketzer (1994, p. 86) a pesquisa-ação deve ser entendida “como um processo investigativo que se move numa permanente espiral de ação-reflexão”, ou seja, a pesquisa-ação, ao mesmo tempo que investiga, produz ações e reflexões de maneira a transformar o contexto em busca da melhoria da prática.

Para Thiollent (1985), apud Santos, Silva e Ketzer (1994, p. 92), a pesquisa-ação assim se define:

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

Na pesquisa-ação tanto os participantes quanto os pesquisadores se envolvem no intuito de identificar e solucionar um problema. Parte-se de situações práticas, vividas e conflituosas para se buscar, por meio do ato investigativo, o entendimento e a melhoria do contexto.

Barbier (1985, p. 156) expressa com clareza e objetividade o entendimento da pesquisa-ação: “Para mim, a pesquisa-ação é uma atividade de compreensão e de explicação da práxis dos grupos sociais por eles mesmos, com ou sem especialistas em ciências humanas e sociais práticas, com o fito de melhorar essa práxis”.

Nessa perspectiva, ninguém melhor para compreender, avaliar e desvendar os contextos do que aqueles que neles interagem. Entender a prática e a teoria dos ambientes e todas as interconexões existentes entre eles prevê reflexão, ação e transformação, que novamente produz reflexão, ação e transformação, e assim sucessivamente. Desse modo, o investigador se envolve ativamente no processo,

não apenas produzindo, mas também tornando-se parte dele para a melhoria do contexto investigado.

Bogdan e Biklen (1999) indicam que a pesquisa-ação tem seus fundamentos afirmados nas perspectivas de uma avaliação qualitativa, baseando-se no base o discurso dos próprios agentes na compreensão dos problemas sociais. Não aceita simplesmente as ideologias dominantes, transforma-as em objeto de estudo.

Na pesquisa-ação qualquer contexto torna-se digno de investigação e os envolvidos no contexto propiciam a análise e a melhoria necessárias aos aspectos levantados durante o processo de pesquisa.

A pesquisa bibliográfica foi utilizada para a compreensão dos aspectos referentes ao contexto investigado, como a gestão da instituição de ensino, o projeto político-pedagógico e a avaliação.

O objetivo desta pesquisa foi o aprofundamento acerca de aspectos sobre gestão educacional, buscando compreender o projeto pedagógico e a avaliação como estratégias para a gestão, fundamentados de acordo com o contexto social em que a escola se insere, sua função social, a trajetória e a inter-relação entre os diferentes aspectos para a melhoria do espaço escolar.

No estudo das políticas de avaliação utilizou-se a análise de documentos legais nacionais e municipais (LDB, programas de avaliação nacionais e municipais, plano municipal de educação, projeto político-pedagógico).

Para o desenvolvimento da pesquisa utilizaram-se dinâmicas de discussões em grupo e aplicação de questionários para os agentes escolares, envolvendo todos os professores, funcionários e uma representatividade de pais de alunos.

Desse modo, a pesquisa terá a característica de pesquisa-ação, pois identifica, de uma maneira emancipatória e transformadora, a realidade do contexto investigado, com a participação de todos os agentes, atuando também o pesquisador como ator no contexto. A pesquisa terá como amostra uma escola de educação básica da região metropolitana de Curitiba.

Na pesquisa-ação, ao mesmo tempo em que analisa o objeto de estudo, o pesquisador torna-se agente de transformação e participação da própria pesquisa, pois também interfere e modifica o contexto investigado. A pesquisa-ação torna o investigador parte integrante do contexto, fato esse que amplia o desenvolvimento da pesquisa, focado na experiência de gestão democrática, propiciando a participação de toda a comunidade escolar no andamento do processo.

O primeiro capítulo da fundamentação teórica tem como objetivo a compreensão dos aspectos norteadores da gestão escolar frente às novas perspectivas relacionadas à mudança paradigmática com a finalidade de melhoria educacional.

A gestão escolar, segundo Libâneo (2004, p. 101), se caracteriza pelos “processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar”. Por conseguinte, tanto o projeto político-pedagógico como a avaliação institucional são estratégias de gestão que norteiam o rumo que a escola toma, buscando a melhoria da instituição e a mudança paradigmática, que influenciam inclusive os modelos de gestão adotados nesses espaços.

Para essa relação, no primeiro capítulo são abordados os aspectos sobre a gestão escolar e o novo contexto educacional, as novas perspectivas para a gestão: a questão da mudança paradigmática e a complexidade e os espaços de gestão democrática e participativa, respaldando-se nos seguintes autores: Penin e Vieira (2002); Hengemuhle (2004); Hora (2004); Bauer (1999); Bordignon e Gracindo (2004); Morgan (1996); Behrens (2005 e 2006); Petraglia (1995); Luck (2006a, 2006b e 2006c); Morin (2000 e 2001); Cury (2005); Dourado (2003); Paro (2003); Libâneo (2004); Souza e Correia (2002); Gutiérrez e Catani (2001); Bianchetti (2005) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

O segundo capítulo aborda questões referentes ao projeto político-pedagógico da escola como estratégia de gestão que sofre interferências em faces das mudanças paradigmáticas.

O projeto político-pedagógico tem relevância para este estudo, visto que busca concretizar o direcionamento da instituição de ensino. É por meio dele que os rumos da escola são traçados e as ações são encaminhadas. A identidade e a autonomia da escola são, ao mesmo tempo, construídas e intensificadas com a elaboração e a execução do projeto, que deve ser realizado em todas as suas etapas com a participação da comunidade escolar.

Para a compreensão das reflexões referentes ao projeto político-pedagógico, nesse capítulo serão abordados itens a respeito de sua construção, finalidades, participação, conceitos, princípios e avaliação, tendo como referencial teórico: Veiga (2003 e 2004); Eyng (2002 e 2003); Libâneo (2004); Dalmas (1994); Lacerda (2004); Resende (2004); Ferreira (2004); Luck (2006^a, 2006b e 2006c); Bruno (2005);

Gadotti (2001); Cavagnari (2003); Souza e Correia (2002); Gaeta (2003) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº. 9394/96.

O terceiro capítulo da fundamentação teórica destina-se ao questionamento relacionado à avaliação institucional como uma estratégia para a gestão escolar, que aponta para a melhoria do espaço educacional por meio da tomada de decisão.

Muitas vezes a avaliação ainda é vista como um instrumento de controle e punição nas instancias educacionais, com foco apenas no aluno, na área acadêmica.

Fernandes (2002, p. 105) explica que:

É a avaliação que nos revela se a escola está cumprindo seu papel e oferecendo educação de qualidade. Por isso, é parte essencial do trabalho docente, um instrumento do planejamento escolar. E não pode ser vista (nem usada) como arma para ameaçar ou punir o avaliado, seja ele aluno ou professor. Ao contrário, o objetivo é centrar esforços para que as dificuldades possam ser superadas.

Assim, a avaliação é o princípio básico para o entendimento da escola, em todas as suas dimensões. É preciso transformar a percepção a respeito dela mesma nos espaços escolares, para que seja desenvolvida de uma maneira emancipatória e que de fato traga melhorias para a instituição de ensino.

Para a compreensão desses aspectos mister se faz pensar sobre o histórico da avaliação, programas de avaliação da educação superior, programas de avaliação da educação básica e avaliação participativa, sendo a fundamentação teórica baseada nos seguintes autores: Dias Sobrinho (1995 e 2003); Viana (1989); Beloni e Beloni (2003); Silva (2001); Franco (2004); Soares (2003); Fernandes (2002); Eyng (2004), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

O processo de investigação realizado na escola de educação básica no que diz respeito à auto-avaliação institucional, rendeu momentos de reflexão, aprofundamento sobre o tema, discussões e debates, efetivando a participação da comunidade escolar no que se refere à tomada de decisão e melhoria do espaço educacional.

A primeira fase da pesquisa, com a organização da comissão de avaliação institucional, estudo, definições dos itens a serem avaliados, aplicação dos instrumentos elaborados e análise, trouxe ao grupo envolvido um amadurecimento sobre o tema, gerando uma síntese da situação atual em que a escola se encontra,

conscientizando a comunidade escolar de sua responsabilidade coletiva a respeito da melhoria da escola.

A construção desse processo democrático de gestão escolar, além de reflexões e de melhorias para o espaço educacional, proporcionou uma experiência pessoal e profissional para cada indivíduo presente durante a pesquisa, inclusive a esta docente enquanto pesquisadora e também enquanto gestora escolar.

2 GESTÃO ESCOLAR: UM CONTEXTO EDUCACIONAL EM MUDANÇA

A maneira como a gestão escolar é conduzida nas instituições pode determinar o rumo dos aspectos educacionais das escolas. As interligações, a subjetividade, as estratégias e as visões paradigmáticas acerca dessa perspectiva produzem contextos escolares que promovem mais ou, na maioria das vezes, menos o aperfeiçoamento das escolas.

Compreender a escola como um espaço de produção e socialização do conhecimento e das relações traz subsídios para transformações e mudanças na educação.

Este capítulo trará reflexões a respeito da gestão escolar num contexto educacional em mudança, estilos de gestão as instâncias de participação numa perspectiva de gestão democrática. Para tanto, esta pesquisadora baseou-se nos seguintes autores Penin e Vieira (2002); Hengemuhle (2004); Hora (2004); Bauer (1999); Bordignon e Gracindo (2004); Morgan (1996); Behrens (2005 e 2006); Petraglia (1995); Luck (2006a, 2006b e 2006c); Morin (2000 e 2001); Cury (2005); Dourado (2003); Paro (1997); Libâneo (2004); Souza e Correia (2002); Gutiérrez e Catani (2001) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

2.1 AS PERSPECTIVAS DA GESTÃO DA ESCOLA

A escola, desde a antiguidade, se caracteriza como o espaço responsável pelo conhecimento sistematizado, pela dinâmica da interação com o contexto atual e a socialização do saber produzido. Mas, com a evolução dos tempos, tem ela sido objeto de inúmeras discussões acerca de sua função e existência.

A função da escola, em diferentes épocas, transformou-se e concretizou-se conforme a necessidade de cada sociedade, de cada momento histórico. Se essas variações foram benéficas ou não, cabe a cada um compreender os contextos sociais e interpretar conforme seus princípios, sua cultura, valores e experiência de mundo esses reflexos. No entanto, é impossível não afirmar que em todos os momentos da sociedade a educação é fator determinante para a transformação social.

Penin e Vieira (2002, p.14) dão a seguinte explicação sobre a função que a escola desenvolve no decorrer dos tempos:

Sua função social tem variado ao longo do tempo, relacionando-se aos diferentes momentos da história, às culturas de países, regiões e povos. Isto porque cada sociedade e cultura cria suas próprias formas de educação e de escolarização. Guardando uma especificidade com os diferentes contextos de origem, ao mesmo tempo mantêm-se elementos comuns ao processo de transmissão de conhecimentos, valores e formas de convivência social que constituem a essência da tarefa escolar.

A cada época, a cada momento histórico, de cultura para cultura, de povo para povo, percebe-se a necessidade da transformação da educação e pela educação.

Por esse motivo, é relevante que a escola acompanhe as mudanças de ordem histórica, cultural, social e ambiental que ocorrem a cada momento, transformando sua prática e conscientizando-se de sua função dentro desse contexto.

Diante dessa perspectiva, é preciso identificar que escola se quer hoje. Qual é sua função social em uma sociedade dinâmica, ativa, em plena era do conhecimento rápido e da tecnologia, mas, em contraponto, com tantos problemas sociais, econômicos e ambientais? Se a “educação sempre foi a chave-mestra de toda transformação social” (HENGEMUHLE, 2004, p.167), como determinar a intencionalidade da escola? Que aluno formar? Como conduzir esses processos?

Hora (2004, p. 34) afirma que:

A escola, como instituição que deve procurar a socialização do saber, da ciência, da técnica e das artes produzidas socialmente, deve estar comprometida politicamente e ser capaz de interpretar as carências reveladas pela sociedade, direcionando essas necessidades em função de princípios educativos capazes de responder às demandas sociais.

É preciso que a escola de hoje se caracterize como espaço de construção e socialização do saber, de interação de pessoas, de preservação do meio ambiente, desenvolvendo um aluno crítico e consciente de sua cidadania, capaz de contribuir e conviver em sociedade, ou seja, um contexto escolar inovador que consiga acompanhar as mudanças sociais e contribuir para a sua transformação.

Penin e Vieira (2002, p. 43) afirmam que “a função social da escola é algo que se mistura com o próprio acontecer da história, em suas diferentes manifestações”. Assim, num contexto atual de interação global no mundo, é preciso que a escola se

identifique como agente definida, definidora e transformadora da sociedade, tornando-se um espaço de desenvolvimento humano, em prol de um contexto social que promova o bem comum.

A partir dessas reflexões é que a gestão educacional ganha papel de destaque, pois conduzi-la a gestão nessa nova perspectiva é relevante para a transformação e melhoria das escolas, tornando-se a avaliação institucional uma grande aliada para a compreensão dos contextos escolares.

Libâneo (2004) coloca os aspectos mais visíveis que caracterizam essas mudanças de ordem sociais, políticas, econômicas, culturais, geográficas, ambientais e educacionais:

- Notáveis avanços tecnológicos na microeletrônica, na informática, nas telecomunicações, na automação industrial, na biotecnologia, na engenharia genética, entre outros setores, caracterizando uma revolução tecnológica sem precedentes.
- Globalização da sociedade, internacionalização do capital e dos mercados, reestruturação do sistema de produção e do desenvolvimento econômico.
- Difusão maciça da informação, produção de novas tecnologias da comunicação e da informação, afetando a produção, circulação e consumo da cultura.
- Mudanças nos processos de produção, na organização do trabalho, nas formas de organização dos trabalhadores, nas qualificações profissionais.
- Alterações nas concepções de estado e das suas funções, prevalecendo o modelo neoliberal de diminuição do papel do estado e fortalecimento das leis de mercado.
- Mudanças nos paradigmas da ciência e do conhecimento nos processos de ensino aprendizagem.
- Agravamento da exclusão social, aumento da distância social e econômica entre incluídos e excluídos dos novos processos de produção e das novas formas de conhecimento (p.45 e 47).

Assim, o modelo econômico atual, chamado de neoliberalismo, atinge as instâncias da educação, exigindo que ela se adapte aos interesses do mercado. “Nesse modelo, o Estado não deve intervir na economia e mesmo as empresas atualmente mantidas pelo estado são privatizadas, na crença de que assim ganham mais eficiência, mais qualidade e rentabilidade” (LIBÂNEO, 2004, p. 47).

Nessa perspectiva, o Estado passa a reduzir suas responsabilidades com o setor público, inclusive com o setor da educação, propondo a descentralização do poder.

O ato estatal de subsidiar a educação significa assumir um papel subalterno frente à iniciativa privada, quer dizer, atender à demanda ali onde as escolas privadas não investem. Esse princípio, aplicado nas sociedades

latino-americanas, deu como resultado uma maior segmentação e desarticulação dos sistemas educativos (BIANCHETTI, 2005, p.103).

Uma proposta de descentralização do poder, nas instâncias educacionais, nem sempre prevê de fato uma democracia legítima, pois passa a ter um aspecto apenas de redução de custo, indicando uma transferência de responsabilidades a um plano mais individual dentro da sociedade.

Transferir a autoridade e a responsabilidade pela gestão de um bem público para o grupo diretamente envolvido no trabalho é uma prática democrática e socialmente justa, desde que não se escondam por trás o incentivo a ações de natureza corporativa, e tampouco a intenção por parte do Estado de se desfazer de suas obrigações para com a população (GUTIERREZ E CATANI, 2001, p. 63).

Compreender a política de democratização da educação indica a compreensão da transferência do desenvolvimento social e econômico da população aos organismos privados, diminuindo a responsabilidade do Estado, favorecendo o crescimento de uma política capitalista que aumenta ainda mais a exclusão social.

“A descentralização neoliberal tem como base uma filosofia individualista e é importante diferenciá-la das propostas de democratização do sistema sustentadas pelos setores democráticos e progressistas (BIANCHETTI, 2005, p. 104).

Esse aspecto da gestão democrática, vista por uma ótica neoliberal, traz reflexões a respeito da conscientização da população sobre as políticas públicas e aos gestores, a responsabilidade de se envolver nas instâncias da democracia de forma consciente, porém crítica.

No entanto, este trabalho trará maior aprofundamento sobre as questões paradigmáticas que envolvem uma nova perspectiva para a gestão escolar.

Em uma sociedade em constante transformação, a escola precisa se “adaptar” às novas realidades sociais, sendo o gestor um dos principais responsáveis pelo direcionamento dessa ação. Inserir uma cultura de participação, planejamento e avaliação nos espaços educacionais muda a perspectiva da gestão escolar, que passa a ser responsabilidade dividida pelos agentes escolares.

A gestão da escola sofre inúmeras interferências dos contextos e da realidade em que se efetiva; na sociedade atual as escolas estão inseridas num espaço em transformação, caracterizado pela incerteza e complexidade.

Levando em consideração tais fatores, é preciso pensar em uma escola que busque o entendimento dessas incertezas e da complexidade em que está envolvida como organização.

Bauer (1999, p. 58) afirma que:

A organização é, por natureza, ativa, e tanto provê e armazena energia quanto a consome. Ela produz entropia (a degradação do sistema e de si própria) ao mesmo tempo em que produz neguentropia (a regeneração do sistema e de si própria). 'Organização' é simultaneamente, organização no sentido estrito (processo permanente de reorganização daquilo que tende sempre a desorganizar-se) e auto-organização (processo permanente de reorganização de si mesma).

A escola pode ser compreendida como sistema vivo que produz e consome energia. Deve encontrar-se inserida num permanente processo de busca do equilíbrio, visto que interage constantemente com conflitos internos e externos, devendo manter sua autonomia e identidade por meio da construção e participação do coletivo.

Barroso (apud BORDIGNON e GRACINDO, 2004, p. 170) caracteriza o conceito de autonomia como segue:

Está etimologicamente ligado à idéia de auto-governo, isto é, a faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias [e de que] a autonomia pressupõe a liberdade (e a capacidade) de decidir; ela não se confunde com a "independência" [na medida em que a] autonomia é um conceito relacional, (...) sua ação se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações.

Autonomia se constrói a partir da participação de todos, de maneira a envolvê-los coletivamente nas decisões e responsabilidades da escola, da mesma maneira que a participação efetiva a autonomia das instituições.

Compreender a organização como um sistema ativo de interações entre sujeitos e ações, que se degrada e se produz de maneira a se manter, e perceber a escola como organização é ponto inicial para as reflexões acerca da gestão escolar.

Morgan (1996, p. 347) afirma que:

É possível tentar decompor a organização em conjuntos de variáveis relacionadas, tais como variáveis estruturais, técnicas, políticas, culturais, humanas etc. Entretanto, é preciso lembrar que isto não faz justiça à natureza do fenômeno. Isso porque as dimensões estruturais e técnicas de uma organização são também simultaneamente humanas, políticas e culturais.

Para melhor entender o que é uma organização é preciso compreendê-la como um espaço de conflitos, soluções e contextos tanto técnicos e culturais como políticos ou humanos. Assim é a escola, uma organização, um sistema ativo de interações entre sujeitos e ações, que se degrada e se produz de maneira a se manter e a se perpetuar em plena e constante transformação.

Para compreender a escola como uma organização, torna-se necessário entender que a sociedade, neste momento, encontra-se em um processo de transição paradigmática, ou seja, a racionalidade cartesiana, a objetividade e fragmentação das partes estão perdendo espaço para uma forma mais complexa de apreender o mundo, na qual se leva em consideração o subjetivo e as inter-relações entre o todo.

Para a compreensão da transição paradigmática é importante primeiramente recorrer ao conceito de paradigma que, por Bauer (1999, p. 21), é assim comentado:

O termo paradigma (do grego *parádeigma*: modelo, padrão, exemplo), que em lingüística era habitualmente usado para designar exemplos gramaticais, foi introduzido por T. Kuhn como um conceito em ciência. Paradigmas são realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante certo período de tempo, fornecem modelos de problemas e de soluções para uma comunidade de praticantes da ciência; isto é, o paradigma refere-se a modelos, padrões e exemplos compartilhados por essa comunidade para a descrição, explicação e compreensão da realidade. Não é, portanto, uma teoria, mas antes uma estrutura que gera teorias.

Paradigma se refere à forma de pensar e compreender o mundo e seus contextos. Tem origem na área da ciência, mas se expande, envolvendo todos os indivíduos inseridos em sociedade que se manifestam em suas práticas e ações conforme o paradigma norteador de cada época.

O paradigma não é estático ou imutável, ao contrário sofre, conforme a sociedade evolui, mudanças de ordem social, econômica, ambiental, política, ou seja, à medida que os contextos mundiais se transformam existem mudanças paradigmáticas que, de maneira inversa, também geram transformações nos aspectos que norteiam a sociedade mundial.

Uma mudança de paradigma indica uma mudança de mundo. Visões, práticas e contextos se concretizam a partir de um paradigma, que normalmente provém das ciências e influencia fortemente a educação.

Na realidade, na óptica mecanicista, o universo organizou-se a partir da linearidade determinista de causa e efeito. Essa premissa levou o homem a separar o racional do emocional, pois o pensamento newtoniano-cartesiano apresenta uma epistemologia reducionista que fragmentou tanto a nossa realidade externa e interna, como a dimensão inter-pessoal e psíquica. (...) Alicerçada nos pressupostos do pensamento newtoniano-cartesiano a ciência contaminou a educação com um pensamento racional, fragmentado e reducionista (BEHRENS, p.18, 2005).

O paradigma newtoniano-cartesiano traz uma ótica fragmentada de mundo, em que a objetividade e a razão têm valor superior à subjetividade e à emoção. Assim, os espaços educacionais são fortemente influenciados, tornando-se espaços objetivos, sem valorização dos sentimentos e emoções humanas. Os paradigmas influenciam fortemente a maneira de se compreender a sociedades e interferir nela e no mundo, trazendo conseqüências também para os aspectos e as práticas que definem a gestão escolar.

A racionalidade é o aspecto que norteia as ações, direcionamentos e decisões. Esse paradigma levou os espaços educacionais a se fragmentarem em departamentos, blocos, divisões e secretarias. A burocracia torna-se evidente e indispensável, transformando o profissional em uma máquina cumpridora de ordens e determinações, que não produz, discute ou transforma, ou seja, muitas vezes as práticas dos gestores se concretizam apenas nas questões burocráticas.

No entanto, nas últimas décadas o progresso científico e tecnológico pôs o paradigma newtoniano-cartesiano em crise. O conhecimento e as informações estão à disposição de todos e a todo momento. A inter-relação do todo faz com que se reflita que as partes isoladas não possuem importância para o contexto.

No novo paradigma, o universo passaria a caracterizar-se pela percepção do mundo vivo como uma rede de relações. Essas redes conectadas encontram-se aninhadas em sistemas dentro de outros sistemas. (...) Portanto, o mundo é concebido em termos de conexão, inter-relações, teias, movimentos, fluxo de energia, em redes interconectadas, e em constante processo de mudança e transformação (BEHRENS, 2005, p.34).

A partir desse momento a sociedade passa a estar inserida em um período de transição paradigmática, ou seja, em um contexto de reflexões, transformações e mudanças de valores, cultura, posicionamentos e percepções.

Nessa perspectiva, o espaço escolar também sofre influências, tendo que se adaptar às transformações que a sociedade lhe impõe e à nova concepção de mundo que o paradigma lhe apresenta.

Diante desse novo contexto paradigmático, torna-se essencial que os espaços educacionais e seus agentes busquem também a superação do paradigma newtoniano-cartesiano, inserindo-se num processo de constante transformação, interligação e integração do todo com as partes.

Morin (apud Petraglia, 1995, p.68) afirma que:

Impõe-se a necessidade de pensar a educação numa perspectiva complexa, capaz de se compreender e viver a solidariedade em diversas dimensões e sob os mais variados e múltiplos aspectos também dentro da escola, partindo-se da certeza do processo auto-eco-organizador que todo sujeito desenvolve.

É necessário que toda a instituição educacional se reconheça como organização que interage e se estrutura para, então, construir sua identidade, autonomia e intencionalidade.

No entanto, essas ações só são possíveis a partir do momento em que a escola como um todo passa a compreender-se e a auto-conhecer-se. Um dos meios para a escola alcançar esse auto-conhecimento é a auto-avaliação institucional, sendo imprescindível a participação de todos.

Sobre o assunto Petraglia (1995, p.70) confirma que:

É preciso que os membros da comunidade escolar tenham imunologia de si mesmos, o que significa a auto-afirmação e o auto-conhecimento que cada indivíduo tem, colocando-os a serviço da sua identidade (...) assim tanto educadores como escola, enquanto estrutura organizacional educativa, não podem perder de vista que a construção da identidade da escola passa, primeiramente, pela construção individual da identidade de seus membros, que são sujeitos desse processo, como também do processo do conhecimento, que nessa escola se desenvolve (...) para provocar a reflexão da educação, pautada na consciência da complexidade presente em toda realidade, é fundamental que o educador compreenda a teia de relações existentes entre todas as coisas, para que possa pensar a ciência uma e múltipla, simultaneamente.

Para que a escola desenvolva seres capazes de interagir com esse novo momento social, primeiramente precisa entender a sua própria dimensão, perceber sua unidade e sua interdependência com as partes. Para tanto, é necessário que a gestão escolar compreenda esse contexto e redirecione suas práticas e ações, criando mecanismos de aperfeiçoamento, transformação e melhoria da instituição.

Como modo de pensar, o paradigma é abrangente em relação a tudo e a todos que constituem a realidade, nada excluindo sobre ela, determinando o modo de ser e fazer das pessoas e seu contexto. Com essa perspectiva, analisa-se, portanto, a mudança de paradigma que estabelece uma

mudança do enfoque de administração para o de gestão, que vem ocorrendo no contexto das organizações e dos sistemas de ensino, como parte de um esforço fundamental para a mobilização, organização e articulação do desempenho humano e promoção da sinergia coletiva, em seu contexto, voltados para o esforço competente de promoção da melhoria do ensino brasileiro e sua evolução (LUCK, 2006, p.35).

Essa complexidade que envolve as escolas e sua gestão educacional muitas vezes passa despercebida por alguns agentes educacionais. A formação dos profissionais de educação, a pressão burocrática, a carga dobrada de trabalho e o desgaste diário em sala de aula, frequentemente são indícios para que os agentes escolares não se engajem nos processos escolares, deixando de compreender a interdependência do todo com a parte e da parte com o todo, acostumados com uma ótica fragmentada do contexto escolar.

Todas as ações, relações e acontecimentos do espaço escolar fazem parte de um todo que produz o contexto educacional e é necessário que o gestor tenha claro esses processos complexos para, assim, conduzir de maneira mais eficaz o direcionamento de sua escola. Aprofundar a questão da mudança paradigmática é essencial para a percepção das transformações sofridas pelas instituições de ensino e pelas práticas de gestão escolar.

Compreender o conceito de complexidade é ponto principal para que a gestão da escola se reconheça como uma organização e busque ferramentas de auto-conhecimento e melhoria para as instituições de ensino.

Para a identificação do novo paradigma são colocadas terminologias diferentes que caracterizam praticamente o mesmo fenômeno. Alguns autores tratam de paradigma emergente, inovador ou sistêmico.

Essa denominação de emergente foi utilizada por autores como Capra (1997) e Boaventura Santos (1997) entre outros. No entanto, na entrada do século XXI, Capra (2002, p.13), no prefácio da sua obra *As conexões ocultas – Ciências para vida sustentável*, passa da denominação de paradigma emergente para paradigma da complexidade. Em defesa da nova compreensão da vida propõe “uma estrutura conceitual que integra as dimensões biológica, cognitiva e social da vida, da mente e da sociedade” e inclui o desenvolvimento de “uma maneira coerente e sistêmica de encarar algumas das questões mais críticas da nossa época” (BEHRENS, 2006, p. 11 e 12).

A denominação utilizada nesta pesquisa será o de paradigma da complexidade, sendo necessário compreender as principais características que o definem.

Petraglia (1995, p.48) define complexidade da seguinte maneira:

A qualidade do que é complexo. O termo vem do latim: *complexus*, que significa o que abrange muitos elementos ou várias partes. É um conjunto de circunstâncias ou coisas interdependentes, ou seja, que apresentam ligação entre si. Trata-se da congregação de elementos que são membros e partícipes do todo. O todo é uma unidade complexa. E o todo não se reduz a mera soma dos elementos que constituem as partes. É mais do que isso, pois cada parte apresenta sua especificidade e, em contato com as outras, modificam-se as partes e também o todo.

Morin (2000, p.38) afirma que há complexidade:

Quando elementos diferentes são inseparáveis constitutíveis do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade.

Bauer (1999, p.54) se vale de uma comparação que exprime a amplitude da complexidade:

Simples e complexo sempre foram tidos como pólos opostos, numa espécie de escala hierárquica que iria do simples (por exemplo, uma máquina determinista para uso humano, como um pêndulo ou um relógio) ao complexo (por exemplo, as sociedades humanas). Na verdade, simplicidade e complexidade encontram-se imbricadas, conjugadas em complementaridade; os próprios movimentos pendulares, que sempre foram considerados como marcas registradas da simplicidade, podem chegar a uma complexidade extrema com base em perturbações ínfimas.

É preciso entender que a complexidade é o todo, indiferente se esse todo representa o pouco ou simples. Nessa perspectiva, a parte complementa-se e torna-se a totalidade, cada qual com sua identidade, mas insuficiente se só. Isso representa a complexidade.

Compreender o paradigma da complexidade diz respeito à importância da relação entre o todo e a parte. É nessa relação que a complexidade se consagra dentro de um contexto, de uma concepção global e de modo multidimensional. Entender a complexidade é apreender a organização como espaços de relações entre as partes; como afirma Bauer (1999, p.57): “a realidade é, em última análise, uma complexa teia de relacionamentos”.

Enfim, o cotidiano, a realidade e a vida possuem pressupostos de complexidade, pois nada no contexto mundial, seja econômico, social ou

educacional, acontece como fato isolado, sem estar interligado ou interferir em outra situação ou processo.

No entanto, para que os indivíduos e a sociedade compreendam essas reflexões, acontecimentos e mudanças paradigmáticas é preciso buscar uma nova maneira de ver o mundo, como definido por Morin (2001), buscar uma reforma do pensamento, que só pode ser realizada a partir de uma mudança na educação, devendo ter início especialmente com crianças pequenas.

Morin (apud Petraglia, 1995, p.50) delinea três etapas para o desenvolvimento do pensamento complexo partindo de um exemplo:

Consideremos uma tapeçaria contemporânea. Comporta fios de linho, de seda, de algodão, de lã, com cores variadas. Para conhecer esta tapeçaria, seria interessante conhecer as leis e os princípios respeitantes a cada um destes tipos de fio. No entanto, a soma dos conhecimentos sobre cada um destes tipos de fios que entram na tapeçaria é insuficiente, não apenas para conhecer esta realidade nova que é o tecido (quer dizer as qualidades e as propriedades próprias para esta textura), mas, além disso, é incapaz de nos ajudar a conhecer a sua forma e a sua configuração.

Primeira etapa da complexidade: temos conhecimentos simples que não ajudam a conhecer as propriedades do conjunto. Uma constatação banal que tem consequências não banais: a tapeçaria é mais que a soma dos fios que a constituem. Um todo é mais do que a soma das partes que o constituem.

Segunda etapa da complexidade: o fato de que existe uma tapeçaria faz com que as qualidades deste ou daquele tipo de fio não possam todas exprimir-se plenamente. Estão inibidas ou virtualizadas. O todo é então menor que a soma das partes.

Terceira etapa: isto apresenta dificuldades para o nosso entendimento e para nossa estrutura mental. O todo é simultaneamente mais e menos do que a soma das partes.

Nesta tapeçaria, como nas organizações, os fios não estão dispostos ao acaso. Estão organizados em função da talagarça de uma unidade sintética em que cada parte concorre para o conjunto. E a própria tapeçaria é um fenómeno perceptível e cognoscível, que não pode ser explicado por nenhuma das leis simples.

Para um pensar complexo é preciso transformar a mente humana para que deixe de conduzir o raciocínio de uma maneira linear. É preciso que as idéias simplistas e reducionistas sejam redirecionadas, ampliadas, repensadas. Para tanto, é preciso compreender e aprender as noções de ordem, desordem e organização que se manifestam em todos os sistemas complexos, essenciais para o entendimento também dos contextos escolares.

É necessário considerar todas as intrigantes teias do universo para compreender a complexidade. O que parece simples pode, pois, não o ser e estar repleto de peculiaridades que o tornam complexo e só podem ser vistas pelos olhos

que assim o interpretam; do mesmo modo, o que a alguns aparenta ser complexo é, em sua essência, simples.

Desse modo, a complexidade torna-se um exercício cognitivo e deve ser entendida por meio de uma ação, a ação de reflexão sobre si mesma, de auto-conhecer-se, auto-representar-se, auto-manter-se, auto-adaptar-se, entre outras; enfim, depende de uma mudança de comportamento, estrutura mental e visão de mundo.

A visão do atual paradigma, num primeiro momento, pode tornar-se algo difícil de ser concebido e assustador. No entanto, é necessário que os agentes escolares aprendam, de maneira tranqüila e equilibrada, a direcionar suas práticas para a atual sociedade.

A mudança paradigmática está associada a contextos e situações que muitas vezes afligem os agentes educacionais, ainda acostumados com a visão fragmentada e hierarquizada dos espaços. Como afirma Luck (2006, p.39) “um paradigma corresponde a uma visão de mundo que permeia todas as dimensões da ação humana”; portanto, vivendo em sociedades e grupos heterogêneos, em constante transformação, que manifestam graus de maturidade diferente, pode-se afirmar que se vive em um momento de transição paradigmática.

Adaptar-se a essas mudanças, à era da informação e da velocidade do conhecimento traz às escolas pressupostos de transformação. Auto-organizar-se é imprescindível para as instituições e a gestão deverá conduzir esses processos de maneira consciente e responsável.

As transformações que ocorrem em nossa sociedade e a complexidade que envolve as instituições de ensino apontam para o seguinte questionamento: como encaminhar, conduzir e direcionar nossas escolas dentro do novo contexto social, econômico, político e cultural?

Destacar a importância dos aspectos relacionados ao direcionamento das escolas é fator determinante para a busca da transformação dos processos educacionais. É preciso que a gestão das instituições de ensino esteja pautada em princípios democráticos e participativos, de maneira a mobilizar e responsabilizar todos os agentes escolares em prol da melhoria educacional.

“Gestão vem do termo *gestio*, que, por sua vez, vem de *gerere*, que significa *trazer em si, produzir*” (CURY, 2005, p.201), prova de que gerir uma instituição escolar não é apenas administrar algo que já existe, que está pronto, acabado, vai

além, é também produzir relações e contextos sociais, políticos, culturais e pedagógicos.

Para Luck (2006, p. 35 e 36), a gestão educacional se define da seguinte maneira:

Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados).

No entanto, a concepção de gestão educacional numa perspectiva democrática ainda não se efetiva de maneira concreta nas escolas, dividindo-se em dois grandes enfoques: um que se caracteriza pelos pressupostos da participação, e o outro que se refere à administração empresarial.

A percepção das práticas de gestão se diferencia conforme o entendimento a respeito da corrente teórica que dá base a essa gestão: de um lado, organização escolar, em que a participação de todos é o princípio básico para a melhoria do espaço, e, do outro, a gestão empresarial.

Uma corrente de estudiosos defende que os procedimentos administrativos adotados na escola devem ser os mesmos da empresa. Para esses teóricos, os problemas existentes na escola são decorrentes da administração, ou seja, da utilização adequada ou não das teorias e técnicas administrativas, ignorando, assim, seus determinantes econômicos e sociais e, particularmente, as especificidades das instituições (DOURADO, 2003, p. 17).

Por essa perspectiva, o êxito ou o fracasso das ações é determinado pelo tipo de gestão desenvolvida na escola, ou seja, a figura do diretor é o ponto determinante dos acontecimentos. Métodos e técnicas devem ser aplicados a fim de se alcançarem objetivos pré-determinados, indiferente aos determinantes que estão incutidos nos processos educacionais e à identidade e características próprias de cada instituição.

Esse enfoque prioriza a administração escolar como única responsável pelo funcionamento da escola, sendo os demais agentes da instituição – professores,

pais, alunos e funcionários – apenas coadjuvantes no processo, cumpridores dos métodos e técnicas determinados.

Por outro lado, o enfoque da organização escolar, em uma perspectiva mais complexa de condução das escolas, considera a autonomia, a identidade e a participação de todos nos procedimentos e processos educacionais.

Uma outra corrente defende a não-transposição dos princípios da administração empresarial para a escola, pois entendem que a gestão escolar compreende especificidades que a diferenciam da administração em geral, em razão, sobretudo, da natureza do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, da instituição escolar. Assim os procedimentos da escola não podem ser idênticos aos adotados na empresa, pois administrar uma escola não se resume à aplicação de métodos e técnicas transpostos do sistema administrativo-empresarial, que não têm como objetivo alcançar fins político-pedagógicos (DOURADO, 2003, p.18).

De acordo com esse prisma, a gestão escolar determina não apenas métodos e técnicas, mas vivencia, engloba e compreende todos os aspectos complexos que envolvem e norteiam o direcionamento dado às escolas.

Paro (2003, p.07) afirma que “a administração escolar é portadora de uma especificidade que a diferencia da administração especificamente capitalista, cujo objetivo é o lucro, mesmo em prejuízo da realização humana implícita no ato educativo”, ou seja, a escola é o espaço de socialização do saber, onde as pessoas interagem, discutem e assimilam os aspectos da sociedade em si.

Dourado (2003, p. 16) define gestão da escola como:

A articulação entre as condições físicas, materiais e pessoais, pedagógicas e financeiras que possibilitam as mediações indispensáveis à efetivação da tarefa precípua da escola, entendida como espaço de socialização e problematização da cultura, especialmente, do saber historicamente produzido. Tal compreensão sinaliza as especificidades desta prática.

Libâneo (2004, p. 101) complementa, afirmando que “os processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar caracterizam a ação que denominamos *gestão*”. Assim, é necessário compreender que a gestão se caracteriza pelas atitudes, ações, técnicas e práticas que fazem uma decisão dar certo, decisão esta que deve ser tomada de maneira democrática e participativa.

A partir dessa explicação acerca do tema, Libâneo ainda diferencia a gestão da direção, afirmando que:

A direção é um princípio e atributo da gestão, mediante o qual é canalizado o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as e integrando-as no rumo dos objetivos. Basicamente, a direção põe em ação o processo de tomada de decisão na organização, e coordena os trabalhos, de modo que sejam executados da melhor maneira possível (LIBÂNEO, 2004, p.101).

Assim, a gestão se caracteriza pelas ações que concretizam a decisão, e a direção se define como norteador das ações para que a decisão seja realizada da melhor maneira possível.

Hoje se busca uma gestão mais aberta, participativa, em que o diretor não seja o único responsável pelo encaminhamento e decisões da escola; no entanto, é relevante ressaltar que esta organização chamada escola e todas as suas ações e direcionamentos possuem características próprias, que ainda são determinadas conforme o estilo de gestão que conduz cada instituição. Esse estilo de gestão da escola muitas vezes é determinado pela prática do diretor, que é influenciado pela sua formação, pela concepção que tem de educação, pela função de escola que adota e pelo perfil de aluno que pretende formar. A experiência de vida, valores, vivência e escolhas pessoais também interferem na prática do gestor dentro da escola.

Percebendo a importância desses aspectos para o entendimento dos estilos de gestão adotados nas instituições de ensino, Libâneo (2004) determina em seus estudos quatro concepções de estilos, que são sintetizados a seguir:

Quadro 01 - Concepções de gestão

Concepção técnico-científica	Concepção Autogestionária	Concepção Interpretativa	Concepção democrático-participativa
<ul style="list-style-type: none"> - Hierarquia de cargos e funções. - Regras administrativas, racionalização e eficiência do trabalho escolar. - Modelo de gestão, qualidade total, enfoque de administração empresarial. - Poder centralizador do diretor (relação de autoridade e subordinação). - Comunicação vertical (normas ditadas e não consensos). - Importância maior para os objetivos e não inter-relações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilidade coletiva. - Não há direção centralizada, a participação é direta e igual a todos os membros. - Auto-organização do grupo de pessoas da instituição (eleição e alternância no exercício de função). - Recusa a norma e sistemas de controles. - Ênfase no poder instituinte da instituição e recusa a todo poder instituído. - Maior relevância às relações pessoais do que às tarefas e objetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ser radicalmente à concepção científico – racional, prioridade ao processo de organização e gestão, análise dos significados subjetivos, intenções e interações. - A escola é subjetivamente e socialmente construída, não uma realidade estruturada e objetiva. - Ênfase à ação organizadora compartilhada e não ao ato de organizar. - Destaque ao caráter humano, tendo como base para a ação organizadora as interpretações, valores, percepções e significados subjetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Relação direção e participação dos membros da equipe. - Definição explícita dos objetivos sócio-políticos e pedagógicos da escola de maneira coletiva. - Articulação entre atividade de direção, iniciativa e participação de todos os envolvidos no ambiente escolar. - Qualificação e competência profissional. - Coleta de informações, diagnósticos, avaliação sistemática, objetividade aos processos de organização e gestão, acompanhamento, redimensionamentos e tomada de decisões. - Ênfase nas tarefas e nas relações inter-pessoais.

Fonte:Elaboração própria com base em Libâneo (2004, p. 120-126).

As concepções sobre gestão referendadas por Libâneo trazem reflexões sobre os contextos, estratégias e encaminhamentos escolares que se pode criar a partir do enfoque de gestão desenvolvido na instituição de ensino, relevando a postura do gestor escolar.

Em relação aos estilos de gestão, Libâneo (2004, p.125) conclui que:

As concepções de gestão escolar refletem diferentes posições políticas e concepções do papel da escola e da formação humana na sociedade. Portanto, o modo como uma escola se organiza e se estrutura tem um caráter pedagógico, ou seja, depende de objetivos mais amplos sobre a relação da escola com a conservação e a transformação social.

Identificar o estilo de gestão adotado na escola é um dos passos para a compreensão do espaço escolar e o caminho para o processo de melhoria, transformação e busca da qualidade das instituições de ensino.

Bordignon e Gracindo (2004, p. 153) analisam aspectos relacionados à gestão, conforme o paradigma de referência:

Quadro 02 – Enfoques e atitudes na gestão

ASPECTOS DA GESTÃO	ENFOQUES E ATITUDES	
	PARADIGMA VIGENTE (Tradicional)	PARADIGMA EMERGENTE (Novo)
Relações de poder	Verticais	Horizontais
Estruturas	Lineares-segmentadas	Circulares-integradas
Espaços	Individualizados	Coletivos
Decisões	Centralizados-imposição	Descentralização-diálogo-negociação
Formas de ação	Autocracia-paternalismo	Democracia-autonomia
Centro	Autocentrismo-individualismo	Heterocentrismo-grupo-coletivo
Relacionamento	Competição-apego-independência	Cooperação-cessão-interdependência
Meta	Eliminação de conflitos	Mediação dos conflitos
Tipo de enfoque	Objetividade	Intersubjetividade
Visão	Das partes	Do todo
Objetivo	Vencer de - Convencer	Vencer com – co-vencer
Conseqüência	Vencedores-perdedores	Vencedores
Objeto do trabalho	Informação	Conhecimento
Base	A-ética	Ética
Ênfase	No ter	No ser

Fonte: Bordignon e Gracindo, (2004, p. 153).

Nesse atual contexto de mudança paradigmática, uma gestão autoritária, centralizadora e hierarquizada não cabe mais. É preciso que as escolas adotem uma gestão democrático-participativa, de maneira a envolver todos os agentes escolares na tomada de decisão, mas também na responsabilidade coletiva em relação aos objetivos educacionais de transformação e melhoria da qualidade da educação.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, art.14, assim se manifesta a respeito da gestão escolar:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo como as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
 I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político- pedagógico da escola;
 II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares equivalentes.

Conduzir a gestão escolar com princípios de uma gestão democrática, como a lei prevê, traz ao espaço escolar a auto-afirmação de sua identidade e autonomia pedagógica, administrativa e financeira.

Esse estilo de gestão exige dos agentes escolares a responsabilidade de conduzir o processo de qualidade institucional por meio de ações sistematizadas, organizadas e definidas por todos.

Numa organização complexa como a escola, somente essa concepção dará conta de direcionar a instituição para um novo contexto universal, transformando alunos, professores, comunidade e funcionários em cidadãos capazes de conviver e transformar a sociedade, de forma crítica, consciente e responsável, em prol do bem comum.

A democratização da gestão na escola possibilita o crescimento e a melhoria de toda a escola e dos agentes nela inseridos. No entanto, ainda são muitos os desafios que rodeiam a efetivação da gestão democrática nos espaços educacionais, sendo um deles a percepção burocrática da gestão escolar. Uma concepção burocratizada e hierarquizada da gestão, em que o papel do diretor é o principal, faz com que os contextos escolares tornem-se espaços fechados, sem momentos de discussão, crescimento e melhoria da educação.

Adotando a gestão democrática, a escola define o rumo de seus encaminhamentos, promovendo a participação de todos, preservando e construindo sua identidade e autonomia pedagógica, administrativa e financeira.

A legislação educacional, pela LDB nº 9394/96, propõe, no art. 15, 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, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

A gestão democrática dos sistemas e das escolas está prevista desde 1988 na Constituição Federal como um dos princípios para o ensino público. Cury (2005, p.15) afirma que “o pleno desenvolvimento da pessoa, marca da educação como dever do Estado e direito do cidadão, conforme o art.205 da mesma constituição, ficará incompleto e truncado se tal princípio não se efetivar em práticas concretas nos sistemas e chão da escola”.

Como indicado, a gestão democrática nos espaços educacionais é prevista em lei. No entanto, essa construção depende da superação de enfoques autoritários e verticais. Essa tarefa é dupla, tornando-se uma conquista da escola por meio de participação, debates e estudos e também dos sistemas de ensino, que precisam desenvolver ações e dar condições às escolas para que desenvolvam essa prática, visto que elas são vinculadas a tais sistemas.

Mesmo atualmente é possível perceber que a compreensão de gestão ainda se relaciona e se exprime na figura do diretor, que comanda, determina, decide e segue normas ditadas pelas Secretárias da Educação. Na maioria das vezes, a comunidade só é convidada a participar do contexto escolar em dias de festas e os funcionários a participar apenas para serem convencidos daquilo que já foi decidido. Segundo Luck (2006, p. 35) essa situação ocorre devido:

Ao entendimento limitado de que a escola é do governo, visto como uma entidade superior e externa à sociedade. Esse entendimento, é possível conjecturar, pode estar associado à leitura ao pé da letra da determinação constitucional de que educação é dever do estado, interpretando-se de forma inadequada essa determinação legal, no sentido de que caberia à sociedade apenas o direito de educação e não a responsabilidade conjunta de zelar por ela e promovê-la.

Construir uma gestão democrática e participativa nos espaços institucionais de ensino trata-se, então, de uma nova visão a respeito da gestão escolar, mesmo que ainda seja concebida de maneira objetiva, fechada e fragmentada.

A competitividade e o individualismo fazem com que os agentes não busquem a inter-relação, a discussão, o debate para a melhoria de todos.

Uma mudança paradigmática prevê uma gestão focada mais no processo do que no resultado; o indivíduo é a figura principal, a subjetividade faz parte do contexto, existindo cooperação e o envolvimento do coletivo, de responsabilidade mútua e construída.

Destarte, é preciso compreender a gestão democrático-participativa como o novo enfoque para o direcionamento das escolas e instituições de ensino. Essa gestão enfatiza como prioridade o planejamento definido pelo grupo, em consonância com o perfil do aluno, da escola e da clientela atendida.

Bordignon e Gracindo (2004, p.148) afirmam que “essa nova forma de administrar a educação constitui-se num fazer coletivo, permanentemente em processo”, ou seja, esse novo estilo de gestão ainda é um processo a ser construído e constantemente adaptado pelas próprias escolas, professores, funcionários, comunidade, alunos e diretores; é, enfim, o caminho para a mudança paradigmática a respeito da gestão educacional.

O processo de gestão democrático-participativa tem se efetivado, segundo Souza e Correia (2002, p.61) por alguns mecanismos como “eleição direta para

diretores e vice-diretores e a criação de instâncias colegiadas, com funções decisórias e fiscalizadoras”.

A participação dos conselhos escolares e do colegiado no planejamento, formulação, avaliação e tomada de decisão é um aspecto que caracteriza a iniciativa para a participação na gestão, e esse é o ponto de partida para que a democracia e a participação se concretizem nos espaços educacionais.

Bordignon e Gracindo (2004, p. 168) definem algumas prioridades, valores e princípios coerentes com a organização escolar, consoante com uma perspectiva de gestão democrático-participativa, sintetizadas a seguir:

- No sistema municipal de ensino o centro da ação é a escola e na escola, o aluno.
- Tanto o Plano Municipal de Ensino quanto o projeto político-pedagógico da escola definem as políticas educacionais do município e da escola.
- A interdisciplinaridade como metodologia situa o professor como educador comprometido com o aluno e o projeto pedagógico.
- A abertura dos espaços institucionais para ações inovadoras, espíritos científicos e criadores.
- Eixo do poder situado nos conselhos municipais ou escolares.
- Agilidade e fidelidade das informações institucionais, criando a transparência das ações.
- Coerência entre discurso e prática.
- Querer-fazer no lugar do dever-fazer.
- A suavidade dos modos e a firmeza na ação, como posturas básicas.
- Clima organizacional positivo, levando as pessoas à construção coletiva, valorização profissional e afetiva (prazer).
- Compromisso com a democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a não-discriminação e com a preservação do meio ambiente.

“Nesse novo contexto, a gestão democrático-participativa precisa ser um processo contínuo de ações em busca da melhoria da qualidade da educação, tornando-se um objetivo a ser perseguido e aprimorado” (BORDIGNON e GRACINDO, 2004, p. 165).

Uma maior participação dos envolvidos no contexto educacional faz com que a autonomia da escola se efetue e se concretize cada vez mais. Esse aspecto

também abrirá maiores perspectivas a respeito de uma gestão democrático-participativa.

Ao tratar-se de autonomia das escolas públicas é preciso compreender que uma escola autônoma “é aquela que constrói no seu interior o seu projeto, que é estratégia fundamental para o compromisso com sua realização” (BORDIGNON e GRACINDO, 2004, p. 170), ou seja, a autonomia acontece a partir das ações e direcionamentos desenvolvidos pela escola, com a participação de todos os envolvidos.

Intrinsecamente, ao se tratar de uma gestão democrático-participativa, os aspectos, as ações, as causas e os fins acabam se completando, se inter-relacionando, de maneira que não há razão de um ser sem a efetivação do outro, mudando, assim, os aspectos de uma gestão que, até então, era tratada de maneira fragmentada e hierarquizada.

É preciso que os princípios de uma gestão democrático-participativa sejam primeiramente evidenciados no interior da escola pela necessidade dos espaços educacionais e pela percepção dos agentes escolares. Somente assim, a gestão acontecerá de uma maneira mais construtiva e transformadora, tendo como objetivo a melhoria da educação.

Planejar políticas públicas para essa efetivação é primordial, porém, é no interior das escolas que a gestão democrático-participativa deverá acontecer. Para isto, é imprescindível uma mudança de cultura a respeito da gestão de sistemas educacionais e instituições de ensino, uma transformação das práticas educativas e uma nova consciência dos envolvidos para que a eficácia necessária para o processo educacional se realize de fato.

A mudança paradigmática a respeito da gestão traz um novo perfil para os agentes escolares. O princípio básico para que essa gestão realmente se efetive é, em especial, o princípio da participação que, por sua vez, se efetiva no projeto político-pedagógico.

2.2 ESPAÇOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

O grande impasse para uma gestão democrática e participativa nos espaços escolares é viabilizar instâncias que privilegiem a democracia e a participação do coletivo institucional nos aspectos que norteiam o andamento das escolas.

São esses mecanismos de participação, como conselhos escolares, clubes de mães, órgãos colegiados, associações, grêmios estudantis, entre outros, que aumentarão o grau de autonomia e democracia, reforçando a identidade das escolas e, conseqüentemente, trazendo melhoria e iniciando processos de construção e aprendizagem a todos os envolvidos.

Conforme identificado em pesquisa realizada pelo IPEA, das escolas brasileiras estaduais, 37,28% delas à época possuíam Conselho Escolar, 32,69% possuíam Associação de Pais e Mestres, 24,59% possuíam Colegiado Escolar, 18,22% possuíam Caixa Escolar. Além destas estruturas de gestão, foram registradas mais nove outras, dentre as quais, Conselho Deliberativo Escolar, Associação Escola Comunidade, Congregação, que mantêm entre si papéis muito próximos (LUCK, 2006. 65).

Os índices que representam instâncias de gestão participativa nos ambientes escolares ainda são baixos. No entanto, muitas escolas já se utilizam desses mecanismos de participação e procuram criar outros que atendam às respectivas necessidades dos ambientes educacionais.

Um órgão colegiado escolar constitui-se em um mecanismo de gestão da escola que tem por objetivo auxiliar na tomada de decisão em todas as suas áreas de atuação, procurando diferentes meios para se alcançar o objetivo de ajudar o estabelecimento de ensino, em todos os seus aspectos, pela participação de modo interativo de pais, professores e funcionários. (LUCK, 2006, p. 66).

Utilizar esses mecanismos de gestão garante ao espaço educacional a responsabilidade coletiva, a interação entre escola e comunidade e a melhoria do espaço. No entanto, os órgãos colegiados devem ser apenas a alavanca inicial para uma participação de toda a comunidade nas decisões da instituição.

A participação dos agentes educacionais não deve acontecer somente na hora de repartir tarefas e obrigações em festas ou comemorações. É preciso envolver a todos nas decisões que trazem transformações ao contexto educacional. Todos os processos de transformação pelos quais a escola passa deverão envolver o coletivo, com intuito de fortalecer os princípios da gestão democrático-participativa no interior escolar.

Proporcionar instâncias de participação da comunidade na escola permite que os envolvidos entendam que a escola é um órgão público sobre o qual eles têm o poder de decisão e transformação. A partir do momento em que se abre a porta para a comunidade, cria-se um vínculo que propicia a responsabilidade coletiva de todos os que moram ao redor da instituição de ensino.

Envolver os alunos nas responsabilidades e decisões da escola faz com que eles desenvolvam uma consciência crítica e participativa na sua atuação frente às instâncias sociais. A partir do momento em que o aluno se sente agente responsável e transformador do espaço em que está inserido, engaja-se nas decisões e melhoria do local, passa a se sentir parte integrante do contexto. Em uma perspectiva de direitos e deveres, a escola cumpre seu papel de formação para a cidadania, propiciando aos alunos momentos de participação, responsabilidade coletiva e também individual.

Quando a gestão é conduzida com a participação de todos, com clareza e transparência, propiciando o envolvimento coletivo, as decisões são tomadas de maneira a buscar a melhoria da escola em prol do bem comum. A informação acerca dos procedimentos da escola a respeito de seus aspectos, promove um engajamento maior de todos e também uma maior autonomia dela, propiciando cada vez mais a construção da identidade escolar.

A compreensão do currículo escolar é pressuposto para o engajamento dos pais e funcionários na melhoria da escola. Ter compreensão do que a escola deseja enquanto sistematização do saber faz com que as ações e atividades da instituição sejam reconhecidas, aceitas e realizadas com mais eficácia.

Por vezes não existe preocupação da comunidade escolar pelos conteúdos e fundamentos teóricos que norteiam as aulas dos alunos; no entanto, é preciso desenvolver o costume de conhecimento do currículo escolar e da necessidade de as escolas e a comunidade local incentivarem práticas de discussão e debates coletivos, momentos que se efetivam na construção do projeto político-pedagógico da escola.

Mesmo buscando uma gestão colegiada, muitas vezes as estratégias utilizadas para esse fim enfocam apenas a destinação dos recursos financeiros da escola. Para a mudança dessa visão é preciso que os gestores se envolvam cada vez mais com a comunidade e busquem estratégias para trazê-la até aos espaços educacionais.

É preciso que a comunidade escolar se habitue a fazer parte das decisões importantes da escola e transforme esse espaço educacional num espaço de aprendizagem e participação cotidiana em sua vida. A escola não deve ser apenas campo de uso dos alunos, a comunidade em geral deve aprender com ela e ajudá-la a melhorar e progredir.

Todas essas perspectivas deverão estar interligadas nos aspectos da gestão, do planejamento e da avaliação do espaço escolar. O planejamento é instrumento de gestão, auxiliando a condução das práticas da escola pelo gestor, conselho escolar e todos os agentes escolares e se efetiva, em especial, no projeto político-pedagógico e no Regimento Interno.

A avaliação propicia a reorganização do Projeto e do Regimento da escola, ou seja, indica caminhos para o planejamento efetivo, fazendo, assim, com que todas as instâncias da gestão da escola sejam conduzidas, de fato, em prol da melhoria da escola, buscando prioridades e necessidades de todos os envolvidos, valorizando e efetivando a tomada de decisão.

3 A GESTÃO DEMOCRÁTICA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

Toda instituição de ensino necessita de estratégias que a organizem como um espaço escolar no que diz respeito à missão, objetivos, metas, metodologia, currículo e avaliação.

Nesse aspecto, o projeto político-pedagógico da escola, torna-se estratégia indispensável e insubstituível para a gestão democrática dela, direcionando, de maneira participativa e democrática, os caminhos que a escola irá trilhar.

O projeto político-pedagógico torna-se estratégia indispensável à melhoria da escola, pois, por meio dele, as escolas podem propor espaços de participação e debate democráticos, intensificando sua autonomia e sua identidade como instituição de ensino.

Para essa compreensão serão apresentadas neste capítulo reflexões sobre a construção democrática do projeto político pedagógico da escola, participação e autonomia, fundamentadas em Veiga (2003 e 2004); Eynng (2002 e 2003); Libâneo (2004); Dalmas (1994); Lacerda (2004); Resende (2004); Ferreira (2004); Luck (2006a, 2006b e 2006c); Bruno (2005); Gadotti (2001); Cavagnari (2003); Souza e Correia (2002); Gaeta (2003) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9394/96.

3.1 CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO: PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA NO PROCESSO COLETIVO

A palavra projeto¹ vem do latim *projectus*, que significa “o que tem a intenção de fazer; planta de construção; plano, estudo, pesquisa; desenho e esboço”. Assim, o projeto político-pedagógico da escola norteia as ações escolares, definindo atitudes, planos e meios de se alcançar objetivos, produzindo também uma cultura escolar e, ao mesmo tempo em que é determinado, determinando a identidade e a autonomia da escola.

¹ Projeto: que tem a intenção de fazer; planta de construção; plano, estudo, pesquisa; desenho e esboço. *Larousse Cultural* (1992).

No contexto escolar, “o projeto não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação, que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar” (VEIGA, 2004, p.56).

A LDB nº 9394/96 diz, no seu art. 12, que: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão incumbência de:

I. Elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

A determinação desse artigo trouxe às escolas a tarefa de planejar suas ações, compreendendo sua especificidade e assumindo sua função social de uma maneira coletiva e participativa, envolvendo todos os agentes escolares, criando a cultura de que todos são responsáveis pela instituição escolar.

Pela primeira vez o pensamento educacional brasileiro (ele se reflete na lei, não é criado por ela) toma o planejamento como ferramenta mais importante do que o regimento para a implementação de processos pedagógicos. De fato, a obrigação de uma ‘proposta pedagógica’ sobrepõe-se, no texto da lei, à do regimento (GANDIN, 2001, p.14).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira indica a importância da construção do projeto pedagógico da escola, enfatizando a necessidade da participação da comunidade escolar para tais fins, sendo, assim, o mais importante norteador do encaminhamento das escolas.

No entanto, é necessário que esse projeto político-pedagógico seja articulado, direcionado e executado com responsabilidade, consciência, fundamentação, participação e preparo de todos, com o entendimento essencial de que esse trabalho vai muito além de um simples documento burocrático, como os estudos ainda a serem citados indicam.

O termo projeto político-pedagógico é utilizado também com outras expressões, como: projeto educativo, projeto curricular ou proposta pedagógica. No presente trabalho será utilizada a terminologia *projeto político-pedagógico*, visto que abrange com mais especificidade a característica do mesmo.

Eyng (2002, p. 07) refere-se à definição do projeto político-pedagógico da seguinte maneira:

Projeto porque faz uma projeção da intencionalidade educativa para futura operacionalização, a teleologia, ou seja, a finalidade de cada organização educativa expressada nos seus processos e metas propostos.

Político porque coletivo, político porque consciente, político porque define uma posição do grupo, político porque expressa um conhecimento próprio, contextualizado e compartilhado. Político, porque supõe uma proposta coletiva, consciente, fundamentada e contextualizada para a formação do cidadão.

Pedagógico porque define a intencionalidade formativa, porque expressa uma proposta de intervenção formativa, refletida e fundamentada, ou seja, a efetivação da finalidade da escola na formação para a cidadania.

Assim o projeto político-pedagógico significa um projetar de ações apoiado na totalidade, identidade, autonomia e participação de toda instituição, ações estas propostas por todos os participantes escolares, de maneira que a responsabilidade da escola se torne coletiva, com a intenção de efetivar o papel da escola na formação do cidadão.

Veiga (2004, p.57) reafirma a posição acima, indicando que o projeto político-pedagógico é “ação consciente e organizada porque é planejada tendo em vista o futuro. Projetar é lançar-se para o futuro. É um instrumento que visa a orientar os desafios do futuro”; portanto, o projeto político-pedagógico é a ação planejada visando às intenções desejadas pela escola, sempre numa perspectiva formativa e intencional, não apenas centrado no resultado, mais na orientação do processo.

O projeto pedagógico aponta um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente. O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola (VEIGA, 2003, p. 12).

Neste contexto de importância do projeto político-pedagógico, pensar com seriedade e responsabilidade em sua construção é ponto inicial e principal de sua eficácia para o espaço escolar. Organizá-lo de acordo com seu caráter de estratégia de gestão, prevendo uma construção coletiva, participativa e democrática, construindo sua identidade e reforçando a sua autonomia escolar, com referenciais e objetivos claros e bem fundamentados, encaminha a escola para o processo de melhoria e produz um espaço saudável de aprendizagem, socialização e convivência entre todos.

Partindo dessa reflexão, é preciso compreender os aspectos que norteiam a construção do projeto político-pedagógico da escola, enquanto planejamento dela.

A gestão escolar, como já definido anteriormente, se resume na maneira como o espaço de ensino é concebido. Assim, gerir uma escola significa mais que administrar; gerir é também produzir inter-relações, contextos e processos de construção e transformações, não apenas no ambiente, mas também nos agentes envolvidos.

Para Eynng (2003, p. 105), “gestão supõe reflexão e ação interativa no gerenciamento coletivo de uma intencionalidade educativa/formativa compartilhada”. Sendo assim, gerir também é um processo de aprendizagem e construção, pois parte do refletir e agir a respeito de uma intenção que eduque, forme, envolvendo a todos durante as várias etapas desse processo.

Para gerir uma instituição de ensino é preciso compreender a importância de um planejamento específico que se adeqüe com as necessidades e prioridades das escolas e da sociedade.

O planejamento escolar diz respeito a estratégias e ações que devem ser desenvolvidas na escola a fim de se alcançar determinado objetivo proposto pela instituição.

Planejamento supõe reflexão e organização pró-ativa da proposta formativa considerada ideal e necessária para um determinado contexto, faz uma projeção da intencionalidade educativa para futura operacionalização, a teologia, ou seja, a finalidade de cada organização educativa expressada nos seus processos e metas propostos (EYNG, 2003, p.105).

O funcionamento de uma instituição de ensino, sua identidade e finalidade se concretizam e se firmam nos objetivos e metas propostos e nos processos de construção, acompanhamento e busca da melhoria predeterminados para o espaço escolar.

É preciso que os espaços educacionais elaborem metas, objetivos, planos de ação e critérios de avaliação para uma maior eficácia da instituição de ensino, pois sem esses princípios corre-se o risco da escola se tornar um espaço sem objetividade, acontecendo conforme as circunstâncias que surgem e improvisando atitudes sem um resultado satisfatório.

Assim, a gestão da escola precisa estar consciente de seu papel, aberta às inovações e teoricamente preparada para tal função, conduzindo de maneira eficaz e participativa o planejamento escolar.

O planejamento se concretiza em planos e projetos, tanto da escola e do currículo quanto do ensino. Um plano ou um projeto é um esboço, um esquema que representa uma idéia, um objetivo, uma meta, uma seqüência de ações que irão orientar a prática. (...) No planejamento escolar, o que se planeja são atividades de ensino e de aprendizagem, fortemente determinadas por uma intencionalidade educativa envolvendo objetivos, valores, atitudes, conteúdos, modos de agir dos educadores que atuam na escola. Em razão disso, o planejamento nunca é apenas individual, é uma prática de elaboração conjunta dos planos e sua discussão pública (LIBÂNEO, 2004, p.149 e150).

A intenção educativa deve ser o eixo norteador da elaboração dos planejamentos escolares. Toda a escola deve seguir a mesma direção a partir dessa intenção. As ações, estratégias e avaliação não devem perder a efetividade frente a esse posicionamento.

Assim sendo, torna-se impossível que o processo de planejamento ocorra de maneira isolada, pois o sucesso do mesmo se dá pela conscientização de todos em prol do mesmo objetivo, que é o desenvolvimento do aluno e a melhoria da escola.

Dalmas (1994, p.27) afirma que:

É ideal o planejamento que envolve as pessoas como sujeitos a partir de sua elaboração, e com presença constante na execução e avaliação não apenas como indivíduos, mas como sujeitos de um processo que os envolve como grupo, visando o desenvolvimento individual e comunitário.

Esse é o princípio do planejamento participativo: o envolvimento de todos os agentes educacionais no aperfeiçoamento do processo educacional. O planejamento participativo exige de todos os envolvidos uma postura crítica frente à realidade, semeando ações, práticas, atitudes coerentes e eficazes, com o objetivo de promover mudanças e transformações propostas pelo todo (DALMAS, 1994): é o que se chama de ação-reflexão-ação.

O planejamento participativo não busca apenas a integração de setores diferentes dentro da escola, como alunos, pais, professores, funcionários e direção, mas, sim, uma transformação da cultura organizacional em que todos se tornam responsáveis e agentes do contexto, tendo como objetivo a qualidade do processo educacional e o sucesso do aluno.

Libâneo (2004, p. 150) afirma que o planejamento escolar atende às seguintes funções:

- a) diagnóstico e análise da realidade da escola, busca de informações reais e atualizadas que permitam identificar as dificuldades existentes, causas que as originam, em relação aos resultados obtidos até então;

- b) definição de objetivos e metas compatibilizando a política e as diretrizes do sistema escolar com as intenções, expectativas e decisões da equipe da escola;
- c) determinação de atividades e tarefas a serem desenvolvidas em função de prioridades postas pelas condições concretas e compatibilização com os recursos disponíveis (elementos humanos e recursos materiais e financeiros).

Nessa perspectiva, gestão, planejamento e avaliação tornam-se indissociáveis, pois uma ocorre somente em decorrência da outra.

Dalmas (1994, p.25) afirma que “o planejamento é um processo. Esta característica parece ser a mais importante, pois planejar não é algo estanque, mas uma ação contínua e globalizante”. Se todo o planejamento é um processo, é necessário se faz que o próprio planejamento contenha os critérios e ações para sua reestruturação. Assim, a avaliação torna-se uma eficaz estratégia de gestão para o redimensionamento das práticas educativas dentro do ambiente escolar.

A avaliação situa o grupo no processo, propiciando a possibilidade de um julgamento mais concreto da caminhada realizada, com conhecimento crítico da situação em que se encontra e conduz ao estabelecimento de prospectivas com relação ao restante do processo. (...) A avaliação faz com que o grupo ou pessoa localize, confronte os resultados, e determine a continuidade do processo, com ou sem modificações no conteúdo ou na programação (DALMAS, 1994, p. 107).

A avaliação prevê a tomada de decisão frente às ações, práticas e posicionamentos da escola. Ela é que irá informar os déficits e competências dos agentes escolares e da instituição como um todo, servindo como base para o redimensionamento da organização escolar.

Assim, torna-se imprescindível para o espaço escolar e para a gestão democrático-participativa o planejamento e a avaliação como estratégias para a melhoria do contexto escolar.

“Embora o planejamento enfoque principalmente o pensar e a gestão remeta ao agir” (EYNG, 2003, p. 105), essas duas ações são indispensáveis, inseparáveis e indissolúveis para a efetivação de um programa de avaliação institucional que realmente busque a melhoria das instituições de ensino e da educação como um todo.

Desse modo, as ações integradas de gestão, planejamento e avaliação se concretizam na prática pela construção, implantação e execução do projeto político-pedagógico nas escolas.

Levando em conta tais considerações, na próxima seção deste trabalho será abordado, em especial, o planejamento da instituição de ensino, sua organização, princípios, ações, enfoque e perspectivas, ou seja, o projeto político-pedagógico da escola.

Construir o projeto político-pedagógico é um desafio para as escolas em geral, pois implica em uma profunda reflexão sobre a função da escola, no conhecimento teórico das correntes pedagógicas, na clareza dos objetivos da escola, na responsabilidade de todos pelo processo de busca de qualidade escolar e na compreensão sobre a necessidade da constante avaliação do mesmo.

A LDB em seu art.14, conforme já explicado, advoga que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

É de responsabilidade de todos os profissionais a participação e a elaboração do projeto político-pedagógico, assim como sua execução e avaliação. No entanto, para que todo esse processo ocorra da forma mais produtiva possível, é necessário que a escola se proponha a certos desafios que a construção do referido projeto implica.

Para Lacerda (2004), a tarefa de elaboração do projeto político-pedagógico não é simples e fácil, pois exige dos envolvidos no processo, além do entendimento dos problemas e contextos escolares, as seguintes características sintetizadas a seguir:

- a) estar disposto a estudar e a pesquisar;
- b) compreender sua importância;
- c) vincular a prática educativa ao processo;
- d) ter abertura para as discussões, respeitando as individualidades de cada sujeito;
- e) organizar o tempo, proporcionando momentos com o grupo;
- f) respeitar o processo, tendo paciência para a construção coletiva;
- g) trabalhar o conflito, contemplando as diferenças e a diversidade do grupo;
- h) romper com modelos que aproximam a racionalidade instrumental, operacional, contemplando os fundamentos epistemológicos.

Construir o projeto político-pedagógico requer da escola uma postura de constante estudo e reflexão, trabalho em conjunto em prol de um único objetivo – a busca da qualidade escolar – rompimento com paradigmas educacionais racionais, compreendendo que a escola é uma organização complexa e que o projeto deve desenvolver-se de acordo com essa complexidade.

Durante a construção do projeto da escola, é preciso realizar momentos de estudo e reflexão, durante os quais a função da escola, seus objetivos, metas e filosofia sejam definidas e aprimoradas, com o intuito de que todos sigam pelo mesmo caminho, num trabalho conjunto de responsabilidade coletiva.

Lacerda (2004, p. 56) explica que a construção do projeto político pedagógico da escola pode acontecer de duas formas, com um enfoque formal ou com um enfoque processual.

A primeira é identificada como formal, tem por característica fundamental a necessidade imediata de cumprir a legislação; é fundamentada por abordagem tecnicista, negando o processo, dando ênfase ao documento, ao produto, preocupando-se com aspectos formais, negando a especificidade de cada realidade. Há uma super valorização da racionalidade científica. A metodologia utilizada para a elaboração é o preenchimento de roteiros e formulários.

Nesse aspecto formal de elaboração, o projeto da escola possui apenas uma função burocrática, enquanto documento que define e normatiza as ações e práticas escolares.

Libâneo (2004, p.52) afirma que:

O projeto pedagógico deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola. Considera o que já instituído (legislação, currículos, conteúdos, métodos, formas organizativas da escola etc), mas tem também uma característica de instituinte. A característica de instituinte significa que o projeto institui, estabelece, cria objetivos, procedimentos, instrumentos, modos de agir, estruturas, hábitos, valores, ou seja, institui uma cultura organizacional. Nesse sentido ele sintetiza os interesses, os desejos, as propostas dos educadores que trabalham na escola.

Não existe a interação e a socialização de conhecimentos e contextualização escolar; a construção se dá apenas por meio de respostas a questionários e não pela vivência, experiência e realidade dos agentes escolares e da escola enquanto organização.

Nessa perspectiva de construção, a melhoria do espaço escolar não é o principal objetivo, portanto, não possibilita nenhum tipo de transformação e reflexão aos agentes escolares e à escola como um todo.

No entanto, mesmo com a designação de características meramente burocráticas ao projeto político-pedagógico, verifica-se que seu objetivo vai além do simples aspecto de documentação, pois passa a ser um instrumento definidor da identidade e autonomia escolar.

O outro enfoque, o qual Lacerda (2004, p. 56) define como processual, acontece de maneira “interativa, reflexiva, investigativa; organiza-se a partir dos contextos situados do sujeito, dando ênfase à especificidade da realidade deles. O que se destaca é a discussão, a desconstrução”. Essa maneira de conduzir a construção do projeto político-pedagógico, ainda pouco utilizada nas escolas, indica pressupostos pautados numa gestão democrático-participativa, pois busca a melhoria de todo o contexto educacional.

Essa perspectiva é a que as atuais políticas educacionais adotam. Os princípios de uma gestão democrática, como prevê o artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº9394/96, se efetivam na participação de toda a comunidade escolar na construção do projeto político-pedagógico da escola.

É importante ressaltar que não é apenas assim que o projeto se torna uma eficaz estratégia de gestão, possibilitando a verdadeira transformação do espaço escolar e não se tornando um documento sem utilidade, que acaba sendo esquecido no fundo de uma gaveta, como acontece com o enfoque formal de elaboração do projeto político-pedagógico.

O projeto político-pedagógico precisa ser uma construção viva dos espaços escolares, o que exige uma postura reflexiva de todos os envolvidos nesse processo.

Os sujeitos reflexivos poderão melhor interpretar as relações de poder, as diferenças que acabam se transformando e falseando argumentos em um bloco justificador de discriminações. Se, ao contrário, os sujeitos não assumirem uma postura reflexiva e uma empreita de construção coletiva de projeto pedagógico, princípios éticos, conceitos de normalidade e anormalidade, de comum e diferente e tantos outros rótulos maniqueístas se misturarão enquanto os estereótipos, ‘desejáveis’ por alguns, adquirirão uma supremacia quase absoluta (RESENDE, 2004, p.252).

Os sujeitos responsáveis pela elaboração e execução do projeto em questão, precisam estar preparados para questionamentos e conflitos que acontecerão ao longo do processo, resultantes das diferentes visões e reflexões sobre a educação.

No entanto, são essas reflexões que deverão ser o fio condutor para o processo da construção do projeto pedagógico, pois é por meio delas que a identidade da escola irá se produzindo, manifestando e consolidando.

Na construção democrática do projeto político-pedagógico dois princípios, tornam-se essenciais para a eficácia do processo, sendo eles: participação e autonomia.

Os princípios da gestão democrática na escola é um tema muito discutido nos diferentes contextos educacionais. Sendo assim, como compreender a democracia como princípio fundamental para a elaboração do projeto político-pedagógico da escola?

Ferreira (2004, p. 303) afirma que “todo desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana, isto é, a democracia”, ou seja, a coletividade no desenvolvimento das individualidades em prol do bem comum traz princípios de democracia.

A democracia prevê a construção de cidadãos que constroem a democracia de uma maneira cíclica e complexa. No âmbito educacional, é necessário constituí-la na prática do respeito e desenvolvimento das ações de cada um, a fim de que essa prática se caracterize como ação-reflexão-ação para a melhoria do ambiente escolar.

Do ponto de vista político, a democracia constitui-se em características fundamentais de sociedades e grupos centrados na prática dos direitos humanos por reconhecerem não apenas o direito de as pessoas usufruírem dos bens e dos serviços produzidos em seu contexto, mas também, reciprocamente, de seu dever de assumirem responsabilidade pela produção desses bens e dos serviços, exercendo assim sua cidadania (LUCK, 2006, p.55).

A democracia, desse modo, se efetiva perante o direito, mas também ao dever dos indivíduos, de maneira que todos os agentes sociais assumam responsabilidades em face das práticas e das ações em diferentes contextos, grupos ou sociedades.

Na percepção democrática nem o direito nem o dever são conceitos normativos ou fixos, são idéias que se redimensionam e se reconstróem pela própria ação democrática, que criam e se dinamizam no cotidiano das vivências sociais, ao mesmo tempo em que seus agentes vão compreendendo, aprendendo e se inteirando deste processo democrático (LUCK, 2006).

A democracia acontece a partir do momento em que os agentes sociais, tanto individualmente quanto coletivamente, criam uma consciência a respeito da sua responsabilidade acerca das práticas de transformações e melhorias; dessa maneira, o dever torna-se vontade de agir, participar e fazer parte de um contexto em construção e em permanente melhoria.

A democracia se expressa como condição fundamental para que a organização escolar se traduza em um coletivo atuante, cujos deveres emanam dele mesmo, a partir de sua maturidade social, e se configuram em sua expressão e identidade, que se renova e se supera continuamente. Nessas condições, não se elimina inteiramente a necessidade de controle que a administração exerce, mas se coloca o controle como uma condição imanente e justa do processo todo, de cada um de seus segmentos, de modo que seja praticado como autocontrole dinâmico e flexível, passando, portanto, a força motivadora principal a ser caracterizada pela coordenação e liderança, em vez de pelo controle e comando externo ou superiores. (LUCK, 2006, p.56).

Um espaço democrático, uma escola democrática se concretiza pela participação ativa de todos os envolvidos, que assumem responsabilidades diversas e importantes, interagindo com toda a escola, transformando o ambiente e sofrendo também estas transformações.

As ações passam a ser dinâmicas, criativas, flexíveis, discutidas e o controle se caracteriza pela liderança, não pelo comando, criando uma cultura de coletividade e responsabilidade.

É com esse enfoque que o projeto político-pedagógico da escola deve ser construído, implantado, avaliado e constantemente readaptado nas percepções de suas deficiências, com a promoção e o envolvimento de todos, em uma perspectiva democrática de transformação para a democracia e de busca da democracia.

É a participação ante a construção do projeto pedagógico da escola que possibilita aos indivíduos terem consciência de sua responsabilidade na melhoria da instituição de maneira crítica e reflexiva, atuando como cidadãos participativos.

Contextualizar o processo de construção e implantação do projeto político-pedagógico das instituições de ensino, tendo por base os princípios básicos de

democracia, faz com que a escola se constitua em um espaço em que todos os envolvidos atuem todas as ações são realizadas e direcionadas com o comum objetivo de melhoria da educação, de responsabilidade coletiva em constante processo de aprendizagem e participação efetiva da comunidade escolar.

Luck (2006, p.54) indica que “democracia e participação são dois termos inseparáveis, à medida que um conceito remete ao outro”, ou seja, a democracia só se efetiva diante de uma real participação dos envolvidos.

Em face dessa afirmação torna-se essencial uma análise mais aprofundada a respeito do tema participação, compreendida sua importância para a concretização dos princípios de democracia da escola e a construção do projeto pedagógico. Mais adiante a participação será analisada com maior profundidade e relevância, indagando-se os aspectos que conduzem sua realização nos espaços educacionais.

A gestão democrática indica a participação da comunidade escolar como um todo dentro das instituições de ensino. Pais, professores, alunos e funcionários devem estar envolvidos constantemente nas tomadas de decisão que direcionam os rumos educacionais.

Diante da complexidade crescente do funcionamento dos sistemas educacionais, em razão da diversidade de situações com que se defrontam e das diferenciações quanto aos perfis sociais de alunos e profissionais, a estrutura burocrática e altamente centralizada existente torna-se inoperante (BRUNO, 2005, p.40).

Diante desse quadro e de toda a diversidade existente, é preciso que haja maiores graus de autonomia para as escolas. Para tanto, é imperiosa uma maior participação da comunidade, a fim de que todas as decisões e adaptações necessárias sejam devidamente efetivadas.

Gadotti (2001, p.35) indica que:

A gestão democrática pode melhorar o que é específico da escola, isto é, o seu ensino. A participação na gestão da escola proporcionará um melhor conhecimento do funcionamento da escola e de todos os seus atores; propiciará um contato permanente entre professores e alunos, o que leva o conhecimento mútuo e, em conseqüência, aproximará também as necessidades dos alunos dos conteúdos ensinados pelos professores.

Partindo desse princípio de participação com caráter de tomada de decisão é que os agentes educacionais desenvolvem sua responsabilidade com o contexto

educacional, assumindo, assim, a construção de um espaço produtivo e em constante processo de transformação e aperfeiçoamento.

A participação de toda a comunidade na gestão escolar define a transformação e a melhoria da escola. No que diz respeito ao projeto pedagógico a interação de todos prevê a melhor forma de direcionar os encaminhamentos da instituição de ensino.

O gestor escolar precisa, assim, usar de mecanismos que envolvam todos nas definições de atitudes da escola, de maneira efetiva e consciente, construindo uma instituição de ensino democrática e participativa que vá além de simples participações em festas e Associações de Pais e Mestres.

A gestão participativa se assenta, portanto, no entendimento de que o alcance dos objetivos educacionais, em seu sentido amplo, depende da canalização e do emprego adequado da energia dinâmica das relações inter-pessoais ocorrentes no contexto de sistemas de ensino e escolas, em torno de objetivos educacionais, concebidos e assumidos por seus membros, de modo a constituir um empenho coletivo em torno de sua realização (LUCK, 2006, p.22 e 23).

Para que todos os objetivos educacionais da instituição de ensino sejam realmente aqueles que buscam a melhoria da educação, devem ser definidos e alcançados por todos num amplo sentido de coletividade e participação em prol do sucesso do aluno.

A participação em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influências na determinação da dinâmica dessa unidade, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir sobre questões que lhe são afetadas, dando-lhe unidade, vigor e direcionamento firme. (LUCK, 2006, p. 29).

Assim sendo, a participação dos envolvidos deve ser consciente e com um propósito transformador. É preciso que todos, de forma coletiva, percebam que a postura participativa trará mudanças, influenciando o contexto escolar, muitas vezes até, num primeiro momento, gerando conflitos e desorganização, para que, então, novos rumos e direcionamentos para a instituição de ensino sejam criados.

No entanto, novos direcionamentos somente serão efetivos se houver a compreensão de todos sobre a importância dessas decisões e da consciência das conseqüências que as mesmas desencadearão.

Luck (2006, p. 30) ainda afirma que:

Toda pessoa tem um poder de influência sobre o contexto de que faz parte, exercendo-o, independentemente de sua consciência desse fato e da direção e intenção de sua atividade. Todavia, a falta de consciência dessa interferência resulta em uma falta de consciência do poder de participação que tem, do que decorrem resultados negativos para a organização social e para as próprias pessoas que constituem os contextos de atuação em educação. Faltas, omissões, descuido e incompetência são aspectos que exercem esse poder negativo, responsável por fracasso e involuções.

A participação real e consciente deve ser entendida como a busca da melhoria de todos os aspectos educacionais, portanto, deve ser bem definida e encaminhada, tornando-se um apoio para a gestão da escola e não sendo encarada apenas como cumprimento de regras e leis ou acontecendo somente em momentos de pouca relevância para a transformação do espaço escolar.

O entendimento das formas de participação pressupõe requisitos básicos para essa prática dentro da escola conforme afirma Luck (2006): “a observação, a análise e a compreensão dos processos e das formas de participação constituem-se em condição para que se possa aprimorar esse processo na escola”.

No primeiro momento, a participação se dá de modo que todos passem a se sentir responsáveis pela escola e pelo processo educacional, pois busca, por meio de atividades variadas (principalmente focadas nos órgãos deliberativos da escola, como Associação de Pais e Mestres, Colegiados, Conselho Escolar, Conselho de Classe) a integração e a participação de todos os agentes.

No segundo momento, a participação se constitui como objetivo da escola, onde se vivencia troca de experiências, valores afloram e a socialização de todo esse conhecimento constitui-se como parte da tomada de decisão participativa.

O importante dentro das escolas é não fragmentar a atuação, pois todos devem se envolver de maneira a exercer seu papel de participante, seja na tomada de decisão, seja na efetivação das ações e estratégias e na avaliação do processo.

Assegurar esses princípios faz com que a escola redimensione suas ações, sua postura e, principalmente, sua gestão. É preciso que se superem as formas tradicionais, conservadoras e hierarquizadas de organização escolar, buscando a participação e atuação de todos os agentes escolares envolvidos.

Libâneo (2004, p.138) afirma que a participação da comunidade possibilita à população o conhecimento e a avaliação dos serviços oferecidos e a intervenção organizada na vida da escola, sendo a participação de todos os agentes a

possibilidade da democratização da gestão e, conseqüentemente, da qualidade de ensino.

Participação significa a atuação dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola. Há dois sentidos de participação articulados entre si. Há a participação como meio de conquista da autonomia da escola, dos professores, dos alunos, constituindo-se como prática formativa, como elemento pedagógico, metodológico e curricular. Há a participação como processo organizacional em que os profissionais e usuários da escola compartilham, institucionalmente, certos processos de tomada de decisão (LIBÂNEO, 2004, p.139).

Dessa maneira, com uma participação realmente eficaz, capaz de transformar a instituição, a escola irá, gradativamente, construindo sua autonomia.

O progresso da educação depende desse engajamento, de forma consciente e ativa, no qual os agentes interagem com o meio em prol do benefício de todos, transformando e mudando sua própria prática. Esse é o processo da busca da autonomia e da identidade escolar por meio de uma participação realmente eficaz e atuante.

A autonomia da escola acontece pelas relações que contextualizam esse espaço. Autonomia, de maneira alguma, se caracteriza pela liberdade total, visto que ela não existe quando se prevê que são relações que conduzem esse processo.

Ainda, a autonomia diz respeito à concretização das ações propostas, elaboradas e realizadas pela própria escola por meio do projeto político-pedagógico. É essa ação (a do projeto, sua construção, desenvolvimento, avaliação e redimensionamento) que deve nortear o princípio de autonomia da escola, criando um ambiente de participação e inovação escolar.

Nesse aspecto, a escola possui graus de autonomia, definidas pelas leis, sistemas e planos e diretrizes educacionais. Cavagnari (2003, p.97) afirma que “pertencendo a um sistema nacional de educação, as escolas se submetem às diretrizes de uma legislação comum e a um núcleo básico de currículo, que lhes garantem unidade e democratização”.

Essa autonomia, segundo a LDB, está baseada em três princípios básicos: autonomia financeira, autonomia administrativa e autonomia pedagógica. No entanto, “a autonomia decretada” (SOUZA e CORREA, 2002, p. 59), à qual se refere a Lei de Diretrizes e Bases, somente se realiza na construção e execução do projeto político- pedagógico da escola, o qual possibilita os aspectos de contribuição para a democratização dos espaços e contextos públicos.

Souza e Correia (2002) referem-se à autonomia proposta na LDB como “decretada” devido ao fato de que mesmo a lei, propondo perspectivas para uma gestão democrática, aponta formas de como os profissionais da educação e as escolas cumprirão a responsabilidade de efetivar essa gestão.

“Portanto, de uma autonomia decretada, é necessário fazer uma outra – uma construída – a partir do diálogo (muitas vezes conflituoso) produzido pelos diversos grupos que participam da organização do trabalho pedagógico” (SOUZA e CORREA 2002, p. 59), ou seja, os espaços educativos precisam compreender que a autonomia escolar propõe o crescimento dos membros ali presentes, dos espaços, das ações e das decisões.

A existência de uma lei não garante reais melhorias às instituições, é preciso que ela se concretizem na conduta e nas atitudes dos profissionais que estão nas escolas. Nesse sentido, para usufruir da autonomia, a escola necessita, além da “liberdade” que a lei indica, condições, recursos humanos, materiais e financeiros e, principalmente, o comprometimento profissional dos educadores, responsabilidade dos pais e de todos os agentes envolvidos na comunidade escolar para melhorar a qualidade da educação.

Na realidade, são os agentes escolares que, gradativamente, irão efetivar a autonomia da escola, partindo da construção e execução de seu projeto político-pedagógico.

A existência de grupos que ‘vestem a camisa da escola’ e que se envolvem na sua construção permite o avanço da escola em direção à sua autonomia. Uma autonomia que não é dada, mas que se efetiva pela capacidade e pela responsabilidade da escola e do grupo de educadores de colocar em ação seu projeto político-pedagógico. É ele o elemento balizador da autonomia administrativa, pedagógica, financeira e jurídica: é o instrumento que orienta e possibilita operacionalizar a autonomia na escola. Assim, o projeto político pedagógico e a autonomia são processos indissociáveis, como também o é a formação continuada elemento que promove a competência do grupo (CAVAGNARI, 2003, p. 98 e 99).

Deve-se ressaltar os três momentos de autonomia aos quais a Lei de Diretrizes e Bases se refere – autonomia pedagógica, financeira e administrativa, que se interligam e se articulam entre si. Veiga (2003) e Cavagnari (2003) ainda indicam mais um tipo de autonomia, que seria a jurídica.

Veiga (2003, p.16) assim define a autonomia administrativa da escola:

A autonomia administrativa consiste na possibilidade de elaborar e gerir seus planos, programas e projetos. Envolve inclusive, a possibilidade de adequar sua estrutura organizacional à realidade e ao momento histórico vivido. Refere-se à organização da escola e nela destaca-se o estilo de gestão, a direção como coordenadora de um processo que envolve relações internas e externas, ou seja, como sistema educativo e com a comunidade na qual a escola está inserida.

Esse tipo de autonomia representa os meios de negociação entre os agentes escolares, propiciando momentos de discussão, diálogo e participação para um consenso comum, construindo e auto-afirmando os princípios autônomos que a escola procura.

Segundo Veiga (2003, p. 16), a autonomia administrativa:

Traduz a possibilidade de a escola garantir a indicação de seus dirigentes por meio do processo eleitoral que realmente verifique a competência profissional e a liderança dos candidatos; a constituição dos conselhos escolares com funções deliberativa, consultiva e fiscalizadora; a formulação, a aprovação e a implementação do plano de gestão da escola.

A eleição de diretores é um processo complexo de decisão que produz na escola transformações, discussões e debates, envolvendo os agentes e reforçando o princípio de autonomia. Por meio das eleições, os espaços de gestão democrática tomam forma, dando abertura para a melhoria do espaço e dos agentes escolares.

A formação dos conselhos escolares permite que a escola estruture um novo elemento de gestão, deliberando, consultando e fiscalizando os aspectos relevantes da instituição. Essa ação transforma o ambiente, elevando a autonomia e instigando a participação efetiva, visto que todos os atores envolvidos terão responsabilidade sobre os acontecimentos do interior das escolas.

Intrinsecamente, o plano de gestão da escola será reflexo de todas essas ações anteriores, sendo idealizado, diagnosticado, elaborado, efetivado e avaliado com a participação de todos.

A autonomia financeira é outro aspecto ao qual a Lei de Diretrizes e Bases se refere. Para Veiga (2003, p. 17):

A autonomia financeira refere-se à existência de recursos financeiros capazes de dar a instituição educativa condições de funcionamento efetivo. A educação pública é financiada. A autonomia financeira pode ser total ou parcial. É total quando a escola administra todos os recursos a ela destinados pelo poder público (...). É parcial quando a escola administra apenas parte dos recursos repassados, mantendo-se no órgão central do sistema educativo a gestão de pessoal e as despesas de capital.

A autonomia financeira indica à gestão a maneira de organizar e administrar seus recursos financeiros, elaborando e executando o orçamento, podendo ampliar sua fonte de receita com finalidades específicas.

Na maioria das instituições a organização financeira acontece por meio da Associação de Pais e Mestres (APM), que, junto com a gestão da escola, organiza planos de metas, diagnostica prioridades e necessidades, promove eventos, direciona os recursos e presta contas ao poder público e à comunidade.

A autonomia pedagógica está intrinsecamente ligada ao projeto político-pedagógico da escola.

Consiste na liberdade de ensino e pesquisa. Está estreitamente ligada à identidade, à função social, à clientela, à organização curricular, à avaliação, bem como, aos resultados e, portanto, à essência do projeto pedagógico da escola.

A autonomia pedagógica diz respeito às medidas essencialmente pedagógicas, necessárias ao trabalho de elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto político-pedagógico, em consonância com as políticas públicas vigentes e com as orientações dos sistemas de ensino (VEIGA, 2003, p. 18).

Dentro desse contexto a avaliação seria instrumento eficaz para a organização do espaço escolar, por meio do projeto pedagógico. A avaliação institucional efetiva a autonomia da escola e também define o direcionamento das políticas públicas e as diretrizes dos sistemas de ensino.

Nessa perspectiva de interiorização da autonomia da escola, cabe a ela, segundo Veiga (2003): definir toda a sua gama de objetivos, sejam eles filosóficos, pedagógicos, científicos, artísticos, tecnológicos ou culturais; organizar o currículo consoante com diretrizes nacionais/municipais; propor inovações metodológicas; introduzir uma cultura de avaliação institucional; organizar horários e calendários; ser responsável também pela capacitação dos docentes; diagnosticar constantemente os impactos e situações escolares, entre outras responsabilidades.

A autonomia pedagógica se intensifica principalmente conforme a capacidade de questionamento e reflexão dos atores escolares a respeito das questões escolares como missão, objetivos, currículo, metodologia, avaliação, entre outros. Quanto maior o grau de envolvimento dos profissionais, pais e alunos, maior a efetivação do projeto e da autonomia da escola, mesmo que ela esteja vinculada a legislações superiores.

Veiga ainda menciona uma quarta autonomia, à qual a Lei de Diretrizes e Bases não se refere, a autonomia jurídica que:

(Diz) respeito à possibilidade de a escola elaborar suas normas próprias e orientações escolares como, por exemplo, matrícula, transferência de alunos, admissão de professores, concessão de graus etc. Mesmo estando vinculada à legislação dos órgãos centrais, a instituição escolar deve policiar-se também no sentido de não se transformar numa instância burocrática por meio de estatutos, regimentos, portarias, resoluções, avisos, memorandos, os quais acabam por descaracterizar seu papel de proporcionar aos educandos, mediante um ensino efetivo, os instrumentos que lhes permitam conquistar melhores condições de participação cultural, profissional e sociopolítica (VEIGA, 2003, p.17).

No entanto, esse tipo de autonomia é a mais difícil de ser atingida, especialmente no que se refere às escolas públicas, visto que a maioria das normas vigentes e legislação são instituídas pelo sistema de ensino.

Na maioria das escolas os Regimentos Internos são elaborados pelas Secretarias de Educação, descaracterizando toda a identidade da escola. É normal que em determinados municípios ou Estados exista apenas um regimento, adotado em todas as instituições de ensino.

As autonomias pedagógica, financeira, administrativa e jurídica são determinadas pelas suas especificidades, sendo cada uma responsável por certos direcionamentos; todavia, elas estão total e intrinsecamente relacionadas umas com as outras; a efetivação de uma depende do bom andamento da outra, sendo interdependentes e complementares. Essas dimensões da autonomia na escola implicam direitos, deveres e responsabilidade por parte dos agentes escolares. Desenvolvendo progressivamente os graus de autonomia da escola, conseqüentemente a identidade da instituição se consolida.

Neste contexto de busca da autonomia da instituição de ensino, surge de maneira interdependente a construção e afirmação de sua identidade. Gadotti (2001, p. 33) afirma que “nessa sociedade cresce a reivindicação pela participação e autonomia contra toda forma de uniformização e o desejo de afirmação da singularidade de cada região, de cada língua, etc.”, ou seja, por meio de uma gestão democrática a identidade da escola se firma e se define, ressaltando as características de cada comunidade, local e grupo de pessoas.

O projeto político-pedagógico, assim como os demais documentos da escola (Regimento Interno, plano de ação e metas) são definidores e produtores da

identidade da escola. No entanto, como indica Gaeta (2003, p. 24), “ele se caracteriza quase como um dispositivo burocrático junto a administração da escola”.

Redimensionar a prática das escolas a respeito dos princípios de participação, identidade e autonomia e em especial do projeto político-pedagógico, que deve ser visto na escola como um subsídio para a gestão e para todos os encaminhamentos da instituição, é em especial um desafio para o espaço escolar.

Perceber o projeto político-pedagógico da escola enquanto um instrumento de gestão, trás reflexões a respeito da constante melhoria e revitalização desse projeto.

Nessa perspectiva, a auto-avaliação institucional se instala e se consolida também como instrumento de gestão, seja para a melhoria e alimentação do próprio projeto pedagógico, seja do espaço escolar em si.

4 AS CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA

A avaliação vem ganhando grande destaque e relevância no contexto atual. Por contribuir com a gestão, no sentido de melhoria da instituição, esse tipo de estratégia traz de forma eficaz auxílio para a tomada de decisões que norteiam os caminhos educacionais.

O avanço da educação também se constrói a partir de ações propostas e articuladas pela gestão escolar. Assim, a avaliação institucional torna-se uma ação que subsidia os contextos escolares, indicando as potencialidades e os aspectos que precisam ser melhorados.

Para essa reflexão é preciso compreender os aspectos que norteiam o prisma atualmente adotado em Dias Sobrinho (2003 e 1995); Viana (1989); Beloni e Beloni (2003); Silva (2001); Franco (2004); Soares (2003); Fernandes (2002); Eyng (2004); Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

4.1 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: SEUS ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS

Nos últimos anos a relevância que o tema *avaliação institucional* vem conquistando nos espaços institucionais aponta para a discussão de sua importância para o processo de melhoria das escolas.

Segundo Dias Sobrinho (2003, p.13), “a avaliação adquiriu dimensões de enorme importância na agenda política dos governos, organismos e agências dedicadas à estruturação e à gestão do setor público e, particularmente, da educação”, ou seja, a avaliação tornou-se um aspecto decisório no direcionamento das políticas públicas da educação, contribuindo para as transformações de estrutura já consolidadas.

No entanto, é preciso compreender a avaliação de maneira completa e complexa, num contexto de busca contínua da qualidade e aperfeiçoamento da instituição de ensino. Dias Sobrinho (1995, p.53) afirma que:

A avaliação institucional ultrapassa amplamente as questões das aprendizagens individuais e busca a compreensão das relações e estruturas. (...) é importante destacar que essas relações ou processos e as estruturas que engendram são públicos e sociais. É exatamente este caráter público e social de qualquer instituição escolar, independente de sua forma jurídica, que impõe com maior força e mais urgência a necessidade da avaliação institucional. Tendo em vista que esses processos são públicos e por ser uma instituição social, criada e mantida pela sociedade, a universidade (doravante me limitarei a ela) precisa avaliar-se e tem o dever de se deixar avaliar para conhecer e aprimorar a qualidade e os compromissos de sua inserção.

Assim, as instituições, principalmente aquelas mantidas pela sociedade, e não apenas as universidades, como afirma Dias Sobrinho (2003), mas todas aquelas destinadas à educação, seja em nível básico ou superior, seja privada ou pública, precisam compreender-se em sua totalidade para entenderem melhor seus déficits e potencialidades para que, com base nos dados (qualitativos e quantitativos), possam redirecionar as ações com mais eficácia, trazendo benefício concreto para a escola.

A avaliação torna-se importante estratégia para o processo de tomada de decisão, pois, por meio do diagnóstico coletado, as prioridades e necessidades passam a ser melhor compreendidas e conseqüentemente, as melhorias indicadas naquele processo terão maior eficácia dentro do contexto escolar.

A avaliação deve servir como ferramenta de gestão no sentido de direcionar as práticas educativas da escola. Como afirma Stufflebeam (apud Dias Sobrinho, 2003) a “tomada de decisão se apóia e se orienta no conhecimento institucional que a avaliação propicia”. Sem essas informações, as decisões podem perder a objetividade, não gerando mudanças necessárias no sentido da melhoria do espaço escolar.

A avaliação tem se tornado assunto de grandes discussões no âmbito da educação. Fato que comprova a percepção de sua relevância para o processo de melhoria educacional. No entanto, nem sempre foi assim e analisar a evolução que avaliação teve no decorrer dos anos, repensando sua prática nas escolas, torna-se requisito essencial para a compreensão acerca da importância que essa estratégia possui nos espaços escolares.

Vianna (1989, p. 17) afirma que:

Até época recente, a avaliação limitava-se à mensuração do desempenho escolar, ou então, era concebida segundo um modelo simplista, baseado na apresentação de objetivos comportamentais, construção e aplicação de instrumentos, análise de resultados e elaboração de relatórios.

A avaliação tinha um enfoque apenas mensurável e de quantidade, voltada apenas para o rendimento do aluno. Não havia a preocupação de compreender a especificidade dos contextos, os agentes escolares e a subjetividade dos acontecimentos, ignoravam-se esses fatores que também influenciam na melhoria das escolas.

Uma avaliação centrada apenas em medidas acaba por limitar a evolução dos contextos educacionais. Considerar o aluno o único responsável pela qualidade da educação era uma perspectiva que limitava a melhoria das instituições.

Contudo, com a evolução da sociedade e em face das transformações dos contextos sociais, gradativamente o enfoque dado à avaliação foi se modificando, como afirma Vianna (1989, p.17):

Inicialmente, todo o seu enfoque centralizava-se no aluno e nos problemas de sua aprendizagem; aos poucos, entretanto, sem se afastar desse interesse, modificou a sua orientação e passou do estudo de indivíduos para o de grupos, e destes para o de programas e materiais instrucionais; na etapa atual, preocupa-se com a avaliação do próprio sistema educacional.

Surgem, assim, as transformações necessárias aos novos moldes da sociedade globalizada. No entanto, a percepção dos processos avaliativos dentro das instituições de ensino ainda precisam ser repensados. Muitas escolas se utilizam ainda da avaliação como mecanismo de mensuração, punição e apenas identificação de problemas.

Entender a contextualização da avaliação, compreendendo melhor os aspectos e as características que, por vezes, norteiam as práticas avaliativas nas escolas é pressuposto básico para a transformação e conscientização de sua importância para a gestão escolar. Vianna (1989, p.19-20) destaca as principais abordagens dadas à avaliação:

A avaliação educacional, como atividade científica, somente surge na década de 40, com os trabalhos de Ralph W. Tyler, e desenvolve-se no período de 1960, graças, sobretudo, às contribuições de Lee J. Cronbach, Michael Scriven e Robert E. Stake, entre outros. As várias posições teóricas desses autores, sobre prioridades em avaliação educacional, concorrem para a formulação de diferentes definições desse campo. A definição mais divulgada de avaliação é a que identifica esta última com o processo de medida. A disseminação dessa concepção resultou, em parte, da divulgação, nos meios profissionais, de obras de cientistas com formação básica no campo da psicometria, como por exemplo, Robert L. Thorndike e Robert L. Ebel. O estudo das diferenças individuais, por sua vez, concorreu

para gerar a crença, bastante difundida, aliás, de que avaliar em educação é medir os resultados do rendimento escolar.

No século passado a avaliação tinha uma forte conotação quantitativa; medir resultados obtidos pelos índices numéricos era o objetivo maior, identificando por meio deles a capacidade do indivíduo em confronto com a totalidade do grupo. Não havia preocupação com avaliação de programas, sistemas ou contextos educacionais.

Ante esse julgamento, é possível afirmar que a avaliação passou por quatro momentos, os quais Dias Sobrinho (2004) caracteriza como *pré-Tyler*, período que envolve os últimos anos do século XIX e as primeiras três décadas do século XX; *com Tyler*, considerado o “pai da avaliação educativa”; a geração de 1946 a 1957, denominada de *era da inocência* e o período chamado de *realismo* (1958-1972).

Devido a diferentes sentidos de avaliação, os aspectos avaliativos podem ter duplo significado. Visto sua forte influência nas decisões, tanto pode ser utilizada como estratégia para a melhoria dos espaços educacionais (holístico), ou como um instrumento de dominação e controle governamental (tradicional).

Quadro 03 – Análise comparativa entre modelos de avaliação

Aspectos	Modelo tradicional de avaliação	Modelo holístico de avaliação
Características	Burocrática, objetiva, reducionista, descontextualizada, hierárquica, normativa e quantitativa.	Dialógica, interpretativa, colaborativa, contextualizada, criteriosa, qualitativa, continuada e sistêmica.
Resultados	A comparação alimenta os tão conhecidos ranqueamentos de cursos e instituições.	A construção e fortalecimento da identidade institucional mediante questionamentos e produção de sentidos.
Abrangência	Heteroavaliação. Setores/partes da instituição, enfocando exclusivamente o ensino.	Heteroavaliação e autoavaliação. A totalidade dos setores e serviços envolvendo ensino, pesquisa, extensão e gestão.
Modalidades	Somativa.	Diagnóstica e formativa.
Processo	Classificatório.	Processual emancipatório.
Instrumentos	Quantitativo, destacando a medida.	Qualitativo destacando a análise do significado dos dados.
Atores/sujeitos	Grupo de especialistas.	Todos os agentes da instituição.
Aprendizagem	Aprendizagem adaptativa.	Aprendizagem generativa.
Cultura organizacional	Cultura conservadora burocrática.	Cultura de antecipação.

Fonte: Eyng (2004, p. 37)

O quadro comparativo elaborado por Eynng (2004, p. 37) destacando os principais aspectos nos modelos de avaliação, evidenciam as características do processo avaliativo numa perspectiva tradicional e noutra, holística.

A partir das considerações apontadas por Eynng (2004), é preciso repensar as práticas de avaliação desenvolvidas nos espaços educacionais, identificando-as como tradicionais ou holísticas e, partindo dessas reflexões, transformar e aperfeiçoar esse aspecto enquanto subsídio para a gestão das escolas.

A avaliação institucional vem ganhando força e destaque no que diz respeito às políticas públicas. Cada vez mais surgem estudos, pesquisas e discussões a respeito dessa temática, reforçando ainda mais seu poder nas ações.

Os instrumentos e indicadores utilizados nas avaliações podem ser os mesmos em várias perspectivas, mas nem sempre cumprem as mesmas finalidades. O que liga aos fins é a intencionalidade com que são praticados. Os mesmos instrumentos e indicadores podem estar a serviço de causas e objetivos bem diferentes – para controlar ou produzir melhoras (DIAS SOBRINHO, 2003, p.183).

O que caracteriza a ação ou o processo avaliativo, na realidade, é a sua finalidade, pois os instrumentos são os meios para se chegar a determinado diagnóstico; esses instrumentos mudam de perspectiva conforme os fins a que a avaliação se destina.

Dias Sobrinho (2003, p.183) indica que “a intencionalidade educativa da avaliação é distinta da intencionalidade conformadora do controle”, pois a avaliação, enquanto controle, é a intervenção acabada em si mesma, atenta aos produtos e padrões predefinidos, utilizando métodos quantitativos pretensos à objetividade e que recebe, sem interferências, critérios e indicadores gerais e abstratos, definidos pela lógica de organismos e agências de controles externos e superiores.

A avaliação, enquanto busca da qualidade, é um processo de construção que toma o objeto como fenômeno dinâmico, dialoga sobre as causas, processos, contextos, condições e potencialidades de superação, valorizando o qualitativo e o subjetivo; não esquece critérios externos, constrói a avaliação com a missão e prioridades do ambiente escolar (DIAS SOBRINHO, 2003).

Enquanto a avaliação como controle busca verificar as relações de correspondência entre o realizado e o planejado, entre os resultados atingidos e as normas e padrões do mundo educacional e as exigências de perfis profissionais, (...) a avaliação como processo de formação humana

põe em questão os sentidos que os próprios agentes dos processos educativos estão produzindo (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 183).

Ao realizar a avaliação institucional é necessário que ela esteja fundamentada em princípios construtivos e de busca da melhoria escolar. Sua finalidade deve ser clara e objetiva, envolvendo a subjetividade dos contextos por meio da participação de todos, de forma democrática, preservando a identidade e a autonomia da instituição.

Dias Sobrinho (2003, p.176) afirma que:

A avaliação, assim compreendida, é uma prática social orientada, sobretudo para produzir questionamentos e compreender os efeitos pedagógicos, políticos, éticos, sociais, econômicos do fenômeno educativo, (...) o sentido educativo da avaliação se potencia ainda mais quando os próprios agentes de uma instituição se assumem como protagonista da tarefa avaliativa.

Beloni e Beloni (2003, p.17) entendem a avaliação institucional como “um processo sistemático de análise de uma atividade ou instituição que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento”, ou seja, deve estar baseada no processo de busca da qualidade da escola.

Destarte, é preciso compreender os princípios em que a avaliação está fundamentada, qual sua finalidade e quais são os objetivos de sua realização. Beloni e Beloni (2003, p. 18) indicam que a finalidade da avaliação “tem dois objetivos: o auto-conhecimento e a tomada de decisão. Tem como finalidade aperfeiçoar a instituição e o sistema em seu funcionamento e seus resultados”. Assim, a avaliação deve ser considerada e implementada como prática permanente na escola.

A avaliação institucional, hoje, tem aparecido como destaque educacional, principalmente no que se refere à educação superior. Para evidenciar tal destaque faz-se necessário um breve histórico sobre os programas de avaliação institucional na educação superior.

Cabe ressaltar que na educação básica as iniciativas de avaliação institucional ainda estão sendo desenvolvidas timidamente com propostas de programas por amostragem e de foco maior no rendimento do aluno, como o SAEB; na educação superior a avaliação já se desenvolve de maneira significativa.

É necessário que a avaliação da educação básica envolva vários outros elementos de coleta de dados para um efetivo diagnóstico do contexto educacional brasileiro.

Uma proposta de avaliação institucional deveria estar envolvendo instrumentos de coleta como o SAEB, a prova Brasil, censo escolar e outras instâncias do espaço educacional, inclusive a auto-avaliação e a meta-avaliação, abrangendo de maneira mais qualitativa os contextos e realidades escolares.

As universidades brasileiras há muito tempo já vêm discutindo programas de avaliação institucional com o intuito de buscar a melhoria educacional para os espaços da educação superior.

Amplios debates são realizados em fóruns, congressos e demais eventos para que se organize de fato um programa que traga melhorias para aqueles espaços, sendo que a educação superior já passou por expressivos contextos avaliativos, como o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) em 1980, que tinha como prioridade a gestão e o processo de produção e disseminação do conhecimento. Porém sem apoio efetivo do MEC, foi interrompido em 1984 (DIAS SOBRINHO, 2003).

O PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras), tendo como princípio básico a adesão voluntária das universidades brasileiras à auto-avaliação que subsidiaria a avaliação externa, o respeito à identidade da instituição e à não premiação, buscando a formação e transformação da universidade.

No entanto, mesmo com finalidades e princípios tão bem direcionados à melhoria das instituições, com a mudança de governo em 1995, o PAIUB não recebeu apoio do MEC que, nessa época dedicou maior interesse ao desenvolvimento da avaliação institucional da educação superior, com o então criado “Provão” – Exame Nacional de Curso.

O Exame Nacional de Curso teve como consequência a classificação das universidades conforme a pontuação obtida no exame, gerando, assim, uma distorção dos objetivos da avaliação e a criação, por parte da mídia, de concorrências e ranking das instituições de ensino superior.

Mas finalmente no ano de 2004 surge uma nova proposta de avaliação institucional no que diz respeito à educação superior, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

O enfoque a ser adotado considera a avaliação institucional não como um fim em si, mas como parte de um conjunto de políticas públicas, no campo da Educação superior, voltadas para a expansão do sistema pela democratização do acesso para que a qualificação do mesmo faça parte de um processo mais amplo de revalorização da educação superior como parte de um projeto de desenvolvimento da nação brasileira (BRASIL, 2007).

Criado pela Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004:

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior é o novo instrumento de avaliação superior do MEC/INEP. Ele é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O SINAES avaliará todos os aspectos que giram em torno destes três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos.

A avaliação da Educação Superior engloba princípios de totalidade com o intuito de respeitar todos os aspectos que regem as instituições de ensino, buscando desenvolver um sistema de avaliação que abranja a globalidade da Universidade. Neste contexto, o SINAES não possui um enfoque mensurável, como se verifica no o artigo. 1º e 2º da Lei nº. 10.861/2004:

O SINAES tem por finalidade a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

A avaliação institucional da educação superior tem por objetivo abranger toda a instituição, valorizando seus princípios, metas e autonomia. Todos os dados e informações obtidos servirão para redirecionar as ações e decisões da instituição, conhecimento da realidade do contexto escolar por parte da comunidade e dos alunos. Os princípios norteadores da avaliação institucional são baseados no respeito à identidade e autonomia da instituição, pela realização da auto-avaliação e avaliação externa.

No âmbito da avaliação institucional, a avaliação externa poderá contribuir para que os limites e potencialidades da instituição sejam observados com imparcialidade no espaço escolar.

Tal prática pode tornar a avaliação mais autêntica, pois sendo os avaliadores agentes de fora, os fatores que, muitas vezes, os agentes internos desejam encobrir serão analisados com objetividade e legitimidade.

Silva (2001, p.55) conceitua a avaliação externa como “aquela realizada por pessoas que não integram o quadro da instituição agente do programa. Supostamente, são especialistas com experiência e conhecimento de metodologia da avaliação”, ou seja, para o SINAES a avaliação externa é realizada por Comissões Externas de Avaliação Institucional, designadas pelo INEP, examinando os seguintes documentos:

- Plano de desenvolvimento institucional.
- Relatórios finais e parciais do processo de auto-avaliação, produzidos pelas IES segundo as orientações do INEP.
- Dados gerais e específicos das IES constantes do Censo da Educação Superior e do cadastro de Instituições da Educação superior.
- Desempenho dos estudantes da IES no ENADE.
- Relatórios da avaliação dos cursos de graduação da IES produzidos pelas Comissões Externas de Avaliação de Curso, disponíveis no momento da avaliação.
- Questionários socioeconômicos dos estudantes, coletados na aplicação do ENADE.
- Relatório da Comissão de Acompanhamento do Protocolo de Compromisso, quando for o caso.
- Relatórios e conceitos da CAPES para os cursos de graduação da IES.
- Documentos sobre os credenciamentos e o último recredenciamento da IES (BRASIL, 2007).

Todos os dados levantados pela avaliação externa propõem a análise tanto quantitativa quanto qualitativa do contexto, verificando a totalidade da instituição de ensino avaliada.

A auto-avaliação no espaço escolar visa a propor ações que possibilitem a compreensão dos aspectos da escola, envolvendo os próprios agentes que compõem a instituição.

A auto-avaliação que, para Silva (2001, p. 56), “é realizada por pessoas envolvidas diretamente na execução do programa”, no caso do SINAES, que é coordenado por uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), orientada pelas diretrizes estabelecidas pelo CONAES (Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior), propicia a participação dos envolvidos no programa, refletindo com maior eficácia o contexto avaliado, desde que esse processo seja conduzido de maneira participativa.

Em relação à auto-avaliação, a CONAES aponta como objetivos:

Produzir conhecimentos, pôr em questão os sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela instituição, identificar as causas dos seus problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo, fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade, julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos, além de prestar contas à sociedade (BRASIL, 2007).

Todos os objetivos propostos pelo CONAES correspondem a ações que visam a compreender o contexto da instituição de ensino, buscando fracassos e sucessos por meio da responsabilidade coletiva e participativa.

A interação de todos os agentes para a melhoria da instituição é a peça-chave para o bom desenvolvimento da instituição de ensino, tornando-se o aspecto principal para a implantação da auto-avaliação no espaço escolar.

4.2. POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – SAEB

Ao se tratar de avaliação da educação é muito provável que nas escolas, aconteçam muitos conflitos, sendo natural a discordância de idéias. Realmente não existe um consenso a respeito do tema, muitas são as discussões, as dúvidas e as angústias dos profissionais da educação.

A avaliação institucional torna-se um desafio principalmente nas escolas de educação básica, nas quais o MEC desenvolve uma proposta de avaliação por amostragem nos Estados e municípios, que é o SAEB.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é realizado desde a década de 90 e é desenvolvido pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, órgão do Ministério da Educação e tem como princípios:

Apoiar o município e a União na formulação de políticas que visam a melhoria da qualidade do ensino. O Saeb, que coleta dados sobre os alunos, professores, diretores e escolas públicas e privadas em todo o Brasil. (...) Participam da avaliação alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, fazem provas de Língua Portuguesa e de Matemática. Eles também respondem a um questionário de hábitos de estudo e suas características socioculturais. Os professores e diretores participam respondendo questionários que informam sobre perfil e prática docente, mecanismos de gestão e infra-estrutura. (...) Como o SAEB não avalia a totalidade dos estudantes do país é feito em uma amostra que representa o universo das matrículas (BRASIL, 2007).

A avaliação proposta pelo MEC no que diz respeito à educação básica, não expressa a realidade da educação brasileira, devido a seu caráter isolado, deixa de lado os aspectos subjetivos que influenciam o funcionamento das escolas. Muitos contextos não são inseridos no processo de avaliação, o que pode deixar de fornecer dados importantes para o diagnóstico educacional brasileiro, para o interior das próprias escolas e para a tomada de decisão.

Franco indica quais são os argumentos utilizados pelo sistema para defender um programa de avaliação por amostragem “desde que não se tenha a intenção de avaliar cada escola, o processo por amostragem funciona com vantagens relacionadas com menor custo e menor interferência na vida das escolas” (2004, p. 53).

Esse tipo de avaliação não produz transformação dentro das instituições de ensino, pois não é construído, efetivado e utilizado pela comunidade escolar, mas é essencial que a gestão escolar tenha parâmetros para conduzir suas ações.

Os objetivos propostos pelo SAEB são de suma importância para as instituições escolares; no entanto, o desenvolvimento do sistema de avaliação não concretiza o que é proposto.

São objetivos principais do SAEB:

- Oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas.
- Identificar os problemas e as diferenças regionais do ensino.
- Produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que indicam desempenho dos alunos.
- Propiciar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos.
- Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o inter-ligamento entre instituições educacionais de ensino e pesquisa (BRASIL, 2005).

Com a definição desses objetivos que são propostos objetivando contribuir com a melhoria da educação nacional, o sistema de avaliação proposto pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) não abrange todas as escolas nacionais e nem mesmo envolve todos os aspectos da instituição, podendo contribuir pouco para a melhoria do espaço escolar, visto que o encaminhamento das ações não permite o êxito do que é proposto.

Nessa perspectiva Franco (2004, p. 54) afirma: “Os subsídios para cada uma das escolas precisariam ser considerados pela equipe de cada escola. Estou plenamente convencido de que escolas que estejam mobilizadas para se auto-avaliarem podem se beneficiar muito de subsídios relevantes que a avaliação pode fornecer”.

Soares (2003, p. 66), dentro dessa perspectiva avaliativa, ainda advoga que:

Um modelo de avaliação de escolas só pode ser construído sobre um modelo de funcionamento da escola. Isso porque a unidade da análise neste tipo de avaliação é a própria escola tomada como um todo e não suas partes constituintes, como as salas de aula, seus membros ou seus alunos.

É ainda Soares (2003) que esclarece que mesmo o SAEB viabilizando uma perspectiva de avaliação das instituições de educação básica, é preciso que as escolas se proponham a auto-avaliar-se, sendo esse objetivo o subsídio para a melhoria do espaço educacional.

A organização de todos os âmbitos de gestão escolar, partindo da efetiva participação, depende da mobilização de cada envolvido para melhor conhecer, entender, estruturar e utilizar, em especial, essa ferramenta que é a auto-avaliação, com o intuito de melhorar todos os aspectos educacionais.

Quadro 04 – Total de alunos avaliados pelo SAEB

Ciclo	Escolas	4ª séries	8ª séries	total
2001	6.935	114.512	100.792	287.719
2003	5.598	92.198	73.917	218.521
2005	5.940	83.929	66.353	194.822

Fonte: <http://www.inep.gov.br>. Acessado em 20/03/2007.

Percebe-se pois que o SAEB é aplicado de dois em dois anos e a cada aplicação o número de alunos é reduzido.

A amostragem envolve cada vez menos a totalidade da educação brasileira, tendo um universo apenas dos alunos de 4ª e 8ª séries no que diz respeito à educação básica.

Quadro 05– Média em Língua Portuguesa – 4ª séries (Escolas Rurais) – SAEB

Média em proficiência em Língua Portuguesa – 4ª série Ensino Fundamental. Escolas Rurais 2003-2005			
	2003	2005	Dif.
Brasil	144,0	148,3	4,3
Norte	144,4	144,2	-0,3
Nordeste	134,8	142,1	7,2
Sudeste	166,8	161,3	-5,5
Sul	162,4	165,7	3,3
Centro-Oeste	151,8	160,7	9,0

Fonte: [http:// www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Acessado em 20/03/2007.

Quadro 06 – Média em Matemática – 4ª séries (Escolas Rurais) – SAEB

Média em proficiência em Matemática – 4ª série Ensino Fundamental. Escolas Rurais 2003-2005			
	2003	2005	Dif.
Brasil	152,9	157,8	4,9
Norte	153,2	152,1	-1,1
Nordeste	143,1	149,1	6,0
Sudeste	176,1	178,0	2,0
Sul	174,7	180,4	5,8
Centro-Oeste	162,6	171,4	8,8

Fonte: [http:// www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Acessado em 20/03/2007.

Ao analisar os quadros acima nota-se que o SAEB não envolve a totalidade da educação nacional, fazendo com que, de repente, seus dados não sejam de todo proveitosos para a melhoria das escolas, pois não permite um diagnóstico a respeito da realidade educacional brasileira.

Constata-se que com o passar do tempo o universo envolvido na avaliação da educação básica vem diminuindo, fator determinante para a percepção dos contextos escolares e sua transformação.

No entanto, o INEP, está desenvolvendo uma nova abordagem avaliativa para a educação básica, chamado Prova Brasil.

O intuito da aplicação da Prova Brasil é abranger o maior número de alunos e escolas envolvidas, subsidiando não apenas as políticas públicas educacionais, como também as próprias escolas e comunidades, com o intuito de melhoria das instituições de ensino.

A Prova Brasil não tem como meta avaliar o aluno individualmente, mas sim por unidade escolar, detectando o nível de desempenho e aprendizagem do grupo escolar, abrangendo o máximo possível o contexto do alunado da escola.

A Prova Brasil expõe à sociedade os resultados gerais de sua avaliação e coloca à disposição de administradores, gestores, professores, diretores de escolas, alunos e especialistas uma série de informações que permitem um olhar mais qualitativo sobre as redes e cada estabelecimento de ensino, como as que se seguem (BRASIL, 2007).

A disponibilização dos dados obtidos, dados esses que sofrem uma interpretação pedagógica, ou seja, são contextualizados a partir de um segundo questionário que o aluno responde, é feita para o acesso da comunidade escolar, para que a própria escola se utilize dessas informações para a sua melhoria.

Esse segundo questionário levanta informações sobre o contexto social, econômico e cultural do aluno, informando, além da prova, o cotidiano em que esse aluno está inserido.

As pesquisas de avaliação educacional têm apontado, por exemplo, que a participação da família na vida escolar dos filhos e os aspectos relacionados ao ambiente familiar - diálogo, motivação e comportamento exemplar dos pais referentes a hábitos de leitura - geram predisposição positiva dos estudantes para aprendizagem na escola (BRASIL, 2007).

A metodologia utilizada se identifica com a mesma utilizada pelo SAEB, com testes padronizados, para medir o que os alunos sabem nas áreas de conhecimento.

Foram aplicadas provas de Língua Portuguesa (com foco em leitura) e Matemática, com questões elaboradas a partir do que está previsto para as séries avaliadas nos currículos de todas as unidades da Federação e, ainda, nas recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2007).

Vê-se, no entanto, que mesmo buscando uma nova abordagem para uma política de avaliação institucional na educação básica, a mesma ainda está centrada mais no rendimento do aluno, não relevando muitas vezes, os contextos de gestão escolar, projeto político-pedagógico, ação docente e participação da comunidade nas instâncias educacionais.

5 O PROCESSO DE AUTO-AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO SUBSIDIO NA GESTÃO DA ESCOLA

O presente capítulo apresenta o desenvolvimento de um processo de auto-avaliação institucional desenvolvido numa escola de educação básica da região metropolitana de Curitiba. Serão aqui especificados o contexto investigado, a metodologia da investigação e destacados os procedimentos e instrumentos utilizados, bem como os propósitos desses estudos.

5.1 O CONTEXTO INVESTIGADO

Este trabalho pesquisou o contexto de uma escola rural de educação básica de 1ª à 4ª séries do ensino fundamental, no município de São José dos Pinhais, região metropolitana de Curitiba.

a) Dados gerais do município, população e das escolas municipais.

O município de São José dos Pinhais está localizado a mais ou menos quinze quilômetros do centro de Curitiba. É o principal acesso aos Estados de Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

São José dos Pinhais está localizado na porção leste da região metropolitana de Curitiba, fazendo divisa ao norte com Curitiba, Pinhais e Piraquara, ao sul com Mandirituba e Tijucas do Sul, a leste com Morretes e Guaratuba e ao oeste com Fazenda Rio Grande.

Tem se destacado no contexto atual pela implantação de multinacionais como Audi e Renault. Também disponibiliza a infra-estrutura do Aeroporto Internacional Afonso Pena.

O setor da agricultura, por sua vez, ainda se desenvolve de maneira acentuada no município, com lavouras específicas de feijão, batata, hortaliças o plantio do morango e camomila atualmente.

Nos últimos tempos, devido à vinda das multinacionais, o município vem crescer de forma acentuada.

Quadro 07 – População do Município de São José dos Pinhais

População residente por situação de domicílio e sexo <i>Fonte:</i>	
Urbana	183.366
Rural	20.950
Masculino	102.412
Feminino	101.904
Total	204.316

Fonte: São José dos Pinhais – 2007. IBGE – 2000.

Na área da educação o município tem investido muito na estrutura física das unidades de ensino, como: construção, ampliação e reforma das escolas e centros de educação infantil, construção de quadras cobertas e demais elementos necessários aos prédios escolares.

São José dos Pinhais é um dos únicos municípios do Paraná que conta com sistema próprio de educação, fato esse que dá mais autonomia ao município em relação aos encaminhamentos referentes à educação.

O Conselho Municipal de Educação é órgão atuante, porém que ainda se encontra em processo de construção a respeito de sua finalidade, função e objetivos.

O plano municipal de educação, elaborado no ano de 2004, tem como objetivo geral “priorizar um ensino de qualidade a toda a demanda escolarizável do município” (PLANO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 42).

Como um dos objetivos específicos, o plano municipal da educação (2004, p.43) propõe o “desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis de ensino”. No entanto, avaliação ainda não é sistematizada no município.

São José dos Pinhais é responsável pela educação infantil e séries iniciais da educação básica (1ª à 4ª série), sendo que no ano de 2007, será implantado nas escolas o 1º ano do ensino de 09 anos.

No ano letivo de 2006, o município contava com 49 escolas urbanas, 08 escolas rurais, perfazendo um total de 57 escolas. O número de matrículas na

educação básica é de 19.056 na área urbana e 632 alunos na área rural, perfazendo um total de 19.688 alunos matriculados no ensino de 1ª à 4ª séries.

No que diz respeito ao SAEB, a Secretaria Municipal da Educação de São José dos Pinhais não soube informar a classificação do município e as notas das escolas avaliadas.

b) Avaliação no contexto investigado: Programa Escola Campeã

Compreendendo a avaliação no contexto municipal, faz-se necessário explicitar que na gestão municipal de São José dos Pinhais, nos anos de 2000 a 2004 foi implantando um programa de avaliação institucional denominado Escola Campeã, em parceria com o Instituto Ayrton Sena.

Esse programa de gestão se caracteriza como um dos primeiros momentos em que diretores, gestores, coordenadores, professores e toda a comunidade escolar tiveram contato com experiências de avaliação institucional no município.

Schlogel (2004), Secretário da Educação Municipal, assegura que o plano de ação da gestão 2000/2004 contava com vários momentos e metas, sendo que, para este trabalho são mais pertinentes três deles:

- Priorizar a ação voltada para o atendimento qualitativo e quantitativo do ensino fundamental.
- Dar continuidade e implementar programas que tragam resultados positivos para a aprendizagem dos alunos.
- Implementar e gerenciar os Programas de Gestão Municipal e Escolar.

Com essas propostas, o município inseriria nos espaços escolares referenciais de levantamento de dados qualitativos e quantitativos, conceitos de resultados e programas que direcionassem a gestão escolar e também a gestão municipal no que dizia respeito à educação.

No ano de 2000, em parceria com o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Banco do Brasil, implanta-se no município de São José dos Pinhais o “Programa Escola Campeã”, constituído por dois subprogramas, um direcionado à gestão escolar e o outro, à gestão municipal.

O Programa Escola Campeã foi implantado em cinquenta e cinco municípios brasileiros com os objetivos de “melhorar a qualidade do ensino fundamental,

aumentar a equidade e melhorar a eficiência na aplicação dos recursos públicos. O foco concentrava-se no sucesso do aluno no ensino fundamental” (SCHLOGEL, 2004, p. 33):

Como compromissos, o município assumiu: coordenar o Plano Municipal de Educação, priorizar os compromissos estipulados no Plano, priorizar o Ensino Fundamental, assegurar a correta e pontual destinação dos recursos constitucionais para a educação e a transparência no seu uso, implementar mecanismos que assegurem o funcionamento da SEMED e a autonomia das escolas, implementar políticas de carreira, estabelecer metas de qualidade para o desempenho dos alunos, implementar programas de triagem de alunos, alfabetização e regularização do fluxo escolar.

No entanto, mesmo com os compromissos assumidos que previam a melhoria do sistema educacional do município, os dirigentes escolares na época não foram favoráveis à implantação do programa no município.

Em conversas, a maioria dos diretores das unidades de ensino reclamava e questionava o programa, que, de certa maneira, aumentou os aspectos burocráticos na escola – preenchimentos de papéis, fichas e relatórios –, fragmentou e fragilizou as relações inter-pessoais no contexto educacional. Ainda, outros questionavam uma supervalorização dos resultados (fossem negativos ou positivos) obtidos pelos alunos e as metas elaboradas.

Eram poucos os dirigentes das escolas que apoiavam o programa e usavam os dados levantados pelos mecanismos criados por eles para a melhoria do espaço educacional.

O que houve? Onde estava o problema que fazia dirigentes irem contra aquele programa implantado no município, que previa e propiciava vários momentos de avaliação institucional e que deveria trazer transformações e melhorias nos espaços escolares?

Foram essas reflexões que produziram as primeiras inquietações e acarretaram o desenvolvimento deste trabalho, que exigiu um amadurecimento profissional para compreender que, na realidade, o que impossibilitou o programa de gerar melhorias no interior das escolas foi a forma de sua implantação e o enfoque gerencial que encaminhavam os aspectos da gestão escolar.

No atual contexto social no qual as escolas estão inseridas, o enfoque gerencial de gestão faz com que os espaços escolares não produzam uma avaliação centrada no processo e na melhoria, apenas os resultados são ressaltados, o que gera classificações, sendo cumprida apenas por determinações burocráticas e

servindo como instrumento de dominação, como indicado neste trabalho anteriormente.

Quando algum tipo de programa, projeto ou demais ações são implantadas numa perspectiva hierarquizada (de cima para baixo), em que não existe a participação dos envolvidos durante as etapas do processo, como elaboração, discussões, aplicação, análise, tomada de decisão, como o enfoque da avaliação participativa prevê, não há um envolvimento de todos, responsabilidade coletiva ou engajamento.

É preciso que a implantação de um programa que visa à avaliação institucional como ferramenta de melhoria da educação seja baseado numa discussão democrática, tornando-se um processo de construção e aprendizagem para todos e que parta especialmente de dentro das escolas, ultrapassando as visões hierarquizadas que norteiam ainda a gestão de nossas escolas e sistemas de ensino.

Por esse motivo, para que essa avaliação venha a acontecer como iniciativa das escolas é necessário que as mesmas se envolvam num processo de construção e aprendizagem coletiva, mudando a cultura avaliativa dos agentes envolvidos, a percepção e os paradigmas que ainda norteiam os pensamentos, práticas e instrumentos a respeito deste tema.

C) A ESCOLA INVESTIGADA

A Escola Rural Municipal Professora Divahê Cruz Ulrich foi criada no ano de 1985, no município de São José dos Pinhais, para atender uma pequena clientela rural próxima à escola, mas, em especial, a alunos de terrenos da COAB que estavam se mudando para terrenos da COAB naquela época.

Essas crianças eram provenientes de invasões em regiões de Curitiba, o que causou grande impacto na comunidade rural formada por descendentes de poloneses, que viram sua região agrícola ser habitada por pessoas estranhas, com costumes e hábitos diferentes.

Nesse período a escola passou por processos difíceis de adaptação, pois além de atender alunos da região, tinha que se moldar a uma nova clientela advinda da área urbana. Contava com turmas multisseriadas, manhã e tarde, com apenas uma professora, não havendo serviços gerais ou administrativos.

Pelos conflitos advindos naquele contexto, ainda hoje a escola é identificada como a escola dos “marginais” por moradores antigos da região, o que causa muitas vezes a diminuição de matrículas de crianças que vão para outras escolas da região.

No ano de 1997, a escola passou a ter uma direção itinerante, ou seja, uma diretora indicada pela SEMED (Secretaria Municipal da Educação) que passou a visitar a escola uma vez por mês. Os conflitos e situações eram resolvidos por essa funcionária, que atendia também mais outras sete escolas do município com as mesmas características rurais.

Dá-se então a construção do projeto político-pedagógico e do Regimento Interno da escola pela diretora itinerante. Os dois documentos são aprovados pelo Núcleo Estadual da Educação e passam a ser utilizados pela escola. As oito escolas rurais do município possuem o mesmo projeto político-pedagógico e Regimento Interno, só mudando questões de nomenclatura, nome de funcionários, e número de alunos, e outras questões de localização.

Tanto o projeto político-pedagógico como o Regimento Interno foram construídos sem a participação da comunidade escolar, ou seja, pais, professores e demais funcionários.

A partir do ano de 2004 a escola passa a ter uma diretora, eleita por processo democrático, e amplia-se o quadro dos professores, seriando as turmas e efetivando o direito à hora-permanência aos docentes. Passa também a contar com serviços gerais e estagiários que desempenham o papel de auxiliares administrativos.

No aspecto financeiro, no ano de 2005 organiza a Associação de Pais e Mestres e passa a receber recursos financeiros devido a convênios com a Prefeitura Municipal (verba auto-gestão) e com o Governo Federal (Programa Dinheiro Direto na Escola).

Sua mantenedora é a Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais, por se tratar de uma instituição pública. Até o ano de 2006 atendia alunos de 1ª à 4ª série do ensino fundamental; a partir de 2007 aumenta esse atendimento com a inserção do 1º ano do ensino fundamental de 09 anos.

A escola, nos anos letivos de 2004, 2005 e 2006 conta com cinco professores, dois serventes (serviços gerais), dois auxiliares administrativos (estagiários) e uma diretora, perfazendo um total de dez funcionários, atuando hoje com uma clientela de aproximadamente 100 alunos.

No que diz respeito ao SAEB a Escola Rural Municipal Profª Divahê Cruz Ulrich, em nenhum momento, no que foi verificado, foi avaliada por aquele sistema.

5.2 A PESQUISA-AÇÃO NO PROCESSO DE AUTO-AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

O levantamento de dados norteou-se pela pesquisa-ação, tendo a intenção de captar de maneira mais efetiva o contexto investigado.

Teve como procedimentos de pesquisa questionários e grupos de discussão, envolvendo funcionários da escola e comunidade escolar.

a) O OBJETIVO DA PESQUISA-AÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

O objetivo principal desse enfoque investigativo é a ação, a tomada de decisão para a melhoria da escola (BOGDAN e BIKLEN, 1999), características essas que tornam esse encaminhamento metodológico um desafio tanto para o pesquisador como para a comunidade investigada, pois tem como princípio, além da pesquisa por si só, a melhoria do espaço escolar, processo de aprendizagem e seus resultados.

Na presente investigação, o enfoque metodológico, tendo como centro a pesquisa-ação, apresenta os seguintes propósitos:

- Analisar o processo de construção de uma proposta de auto-avaliação participativa no ambiente escolar.
- Analisar a relação entre os dados levantados por meio da auto-avaliação institucional participativa com a tomada de decisão para a melhoria do contexto escolar.

b) PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

O processo de auto-avaliação institucional na escola de educação básica iniciou-se com a análise documental tendo como fonte os documentos internos da escola como Regimento Interno, projeto político-pedagógico e plano de metas. Na continuidade foram construídos coletivamente e aplicados instrumentos para a coleta

de dados, sob a forma de questionários, aplicados em toda a comunidade escolar incluindo grupos de discussão.

Gil (1999, p. 128) define questionário como “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc”. Na construção dos questionários se reproduz em questões, especificamente, os objetivos da pesquisa. São as respostas que proporcionarão os dados necessários para esclarecer o problema de pesquisa (GIL, 1999).

Neste trabalho, a construção dos questionários tanto quanto as respostas fornecidas pelos sujeitos da pesquisa serviram de dados para a auto-avaliação institucional e, conseqüentemente, para o processo de tomada de decisão.

O trabalho em grupo ou em equipe permite aumentar o grau de interação e maximizar os resultados obtidos, trazendo a todos a consciência da responsabilidade pelo contexto investigado. Uma das vantagens do trabalho em grupo é “a das pessoas trazerem, cada uma delas, diferentes competências e perspectivas para a investigação” (BOGDAN e BIKLEN, p. 278, 1999); assim, numa proposta de pesquisa-ação, as interações fazem a diferença na hora da obtenção dos dados. É preciso que o grupo envolvido, que interage e contribui para o processo, traga suas reflexões, transformando as ações durante o processo.

A construção dos instrumentos de investigação e a análise dos dados da auto-avaliação institucional partiram de grupos de discussão da comunidade escolar e, em especial, da Comissão de Avaliação Institucional.

c) Sujeitos envolvidos no processo de auto-avaliação

O processo de auto-avaliação institucional realizado na escola de educação básica durante o ano letivo de 2006 teve como sujeitos envolvidos todos os profissionais da escola – cinco professores efetivos, dois serventes (serviços gerais), dois auxiliares administrativos (estagiários) – e sessenta famílias, perfazendo um total de sessenta e oito agentes.

d) Caracterização dos sujeitos envolvidos no processo de auto-avaliação

Quadro 08 - Perfil dos profissionais da escola

Funcionários Cargo	Formação	Tempo de atuação na escola
Professora	Graduação: Pedagogia -Especialização em Educação Infantil e Psicopedagogia	20 anos
Professora	-Graduação: Magistério Superior -Especialização em Psicopedagogia	4 anos
Professora	-Graduação: Pedagogia	6 meses
Professora	-Graduação: Pedagogia	6 meses
Professora de inglês	-Graduação: Magistério Superior	4 anos
Serv. Gerais	-Ensino Médio	13 anos
Serv. Gerais	-Ens. Fundamental Incompleto	2 anos
Estagiária	- Cursando Magistério Superior	2 anos
Estagiaria	-Cursando Ensino Médio	1 ano

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base na pesquisa de campo.

Quadro 09- Perfil das famílias (60 famílias entrevistadas)

Analfabeto	Ens. Fundamental Incompleto	Ens. Fundamental completo	Ensino Médio	Ensino Superior
03 famílias	38 famílias	10 famílias	7 famílias	02 famílias -Magistério Superior -Marketing

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base na pesquisa de campo.

Das 60 famílias, apenas oito famílias residem na comunidade há mais de 20 anos. Do restante, quarenta e duas são famílias que vieram para a comunidade com a implantação da COAB (Companhia de Habitação de Curitiba) na década de 80, e dez são famílias de chacareiros que permanecem em torno de 2 a 5 anos e logo se mudam para outra comunidade.

Pode-se fazer o seguinte levantamento sobre o número de filhos das famílias envolvidas no processo de auto-avaliação: dez famílias possuem apenas um filho; 30 famílias possuem, em média, dois; 11 até três filhos e 9 famílias, de quatro até sete filhos.

A maioria das famílias é proveniente dessa região rural, tendo como fonte de renda a agricultura (em especial plantio de morango e batata), granjas, sendo que

alguns pais trabalham como caseiros de chácaras. As mães, em sua grande maioria, são donas de casa e auxiliam os maridos nas tarefas da lavoura ou das chácaras.

As famílias com ensino médio e ensino superior, que atualmente moram na localidade com o intento de garantir uma vida mais tranqüila, são provenientes da área urbana do município. Uma parte dos pais trabalha no centro da cidade. A maioria das famílias dos alunos são provenientes da COAB (em torno de 80%).

Em nenhum momento da história da escola os pais foram convidados a participarem do processo de construção do projeto político-pedagógico ou do Regimento Interno ou qualquer outro elemento que norteia as ações escolares. Até então, os pais eram apenas convidados a participar de eventos como festa junina, celebração de páscoa, em mutirões de melhoria do espaço, entre outros. Portanto, a participação dos pais na escola ainda é um processo em construção, mesmo que eles ainda demonstrem um respeito grande pela escola, característico na clientela rural, que vê a escola e os profissionais que ali trabalham como detentores do saber.

e) Construindo a auto-avaliação participativa

Nesta etapa da pesquisa, a participação da comunidade escolar passa a ser de suma importância. Iniciou-se o processo realizando-se uma assembléia para que se apresentasse a proposta de auto-avaliação e a organização de uma comissão composta por pais e funcionários visando a conduzir o processo de auto-avaliação.

Após essa etapa foram realizadas reuniões para discutir o processo de avaliação – entender o que ela é, aspectos a serem avaliados, construir os instrumentos de pesquisa, aplicá-los, análise dos dados – e reunir a comissão para a tomada de decisão e após o referendo das decisões em assembléia.

f) Assembléia – Apresentação e Criação da Comissão de Avaliação Institucional

No dia 08 de fevereiro de 2006 realizou-se a primeira assembléia com pais e profissionais. Além de tratar assuntos gerais do funcionamento da escola, esse encontro tinha como objetivo maior colocar em prática o projeto de pesquisa de mestrado, orientando os pais sobre o trabalho referente à avaliação institucional como via para a melhor o espaço escolar.

A assembléia contava com uma representatividade de trinta e oito famílias, às quais expus os objetivos como mestranda que deveria desenvolver um trabalho de pesquisa. Em seguida, em breves palavras, relatou-se a importância de um projeto de avaliação institucional para o espaço escolar, e que o mesmo deveria ser construído e aplicado com a participação e envolvimento de todos, a fim de apontarem os aspectos em que a escola mais deveria melhorar.

Explicitou-se a necessidade de organizar uma comissão, que deveria ser constituída por, no mínimo, dez pais, para dar andamento ao processo de construção do projeto de avaliação .

Na seqüência, reservou-se um momento para as possíveis perguntas e para que aqueles que estivessem dispostos a participar da comissão indicassem seus nomes.

A primeira pergunta, elaborada por uma das mães, dizia respeito aos horários e em quantas vezes aconteceriam as reuniões. Foi respondido que seriam realizadas uma vez ou duas por mês, uma hora após o horário de aula, visto que precisava também da participação das professoras e demais funcionários para o desenvolver o dito projeto.

Após breve silêncio, algumas mães deram o nome para participar da comissão, num total de sete componentes, embora fosse necessária a aceitação de dez pais, o que representaria 10% da clientela, visto que a escola atendia em torno de 100 alunos.

Houve dificuldades para que mais três pais aderissem à comissão: uns alegavam que trabalhavam; outros que não podiam deixar a chácara sozinha porque o patrão poderia reprovar tal atitude; outros levantavam questões como filhos menores para atender e muitos que devido a distância não poderiam participar, pois não teriam como ir embora depois da reunião.

Mesmo com esses obstáculos, a Comissão foi formada com dez membros, constituindo-se de mães que moravam mais perto da escola e que normalmente são as pessoas que participam de tudo que a escola propõe.

Na mesma assembléia foi feito o convite a todos os professores, funcionários e estagiários para também participarem da comissão de avaliação, o qual foi aceito por todos.

Assim foi criada a Comissão de Avaliação Institucional, composta por dez pais, cinco professoras, duas auxiliares administrativos (estagiárias) e duas dos serviços gerais (serventes).

Assim, abriu-se um novo espaço para perguntas e dúvidas, porém não houve pronunciamentos. Agradeceu-se a participação e solicitou-se a colaboração de todos para a melhoria da escola, explicando-se que essa melhoria também depende dos pais e de toda a comunidade, tornando-se um trabalho conjunto em prol do sucesso do aluno.

A primeira reunião com a Comissão ficou marcada já para o início do mês seguinte.

5.3 REUNIOES DA COMISSÃO DE AVALIAÇÃO

a) Compreendendo a avaliação

No dia 08 de março do ano de 2006, após o horário de aula, realizou-se a primeira reunião da Comissão de Avaliação. Nesse dia compareceram nove dos dez pais e todos os funcionários da escola, exceto a professora de inglês, que era uma funcionária itinerante (comparecia na escola apenas nas terças-feiras), perfazendo um total de 18 pessoas.

Nesse primeiro momento, solicitou-se aos membros que, de forma voluntária, expusessem sua expectativa a respeito do processo de avaliação. Apenas três pais se pronunciaram, tendo praticamente a mesma fala, ou seja, de melhorar a escola e a educação dos filhos.

Uma das mães sugeriu as mudanças que se deveriam fazer, como a construção do muro, a colocação do parquinho, aulas de informática para os alunos, que futuramente seriam expandidas para a comunidade.

Ouvi-se com atenção e, agradecendo pela fala, em seguida esclareceu-se que essa seria a terceira etapa da caminhada. O objetivo primeiro era identificar as prioridades levantadas pela comunidade escolar, para, então, haver uma tomada de decisões. Ela concordou e calou-se.

Das serventes e das estagiárias não houve pronunciamento. Uma das professoras comentou que esse projeto seria bom, pois propiciaria melhorias para a

escola e incentivaria uma participação maior dos pais; no entanto, devido ao silêncio e à hesitação das professoras em geral, foi possível perceber ainda uma certa recusa ao projeto.

Nesse dia foi trabalhado um esquema (apêndice 1) que representava o que era a avaliação. Na seqüência abriu-se um momento para discussão e debates.

Tratou-se da avaliação como era vista antigamente e qual a sua finalidade atual. Em especial, foram discutido os princípios da avaliação institucional e o fato de ela ser realizada para a tomada de decisão em prol da melhoria do contexto escolar.

A seguir comentou-se a respeito da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, sendo explicitado aos pais que essa Lei norteia o direcionamento da educação brasileira e que ela prevê a participação da comunidade, pautada numa gestão democrática, na elaboração do projeto político-pedagógico da escola, determinando que ela deve construir seus graus de autonomia pedagógica, financeira e administrativa.

Os pais mostravam-se confusos e uma das mães explicou que aquilo era muito complicado e que gostaria de saber o que era o projeto político-pedagógico. Como a maioria dos pais presentes eram evangélicos, comparou-se o projeto da escola com a “Bíblia da Igreja”, sendo que os norteamentos, os rumos, os conteúdos, as propostas, a avaliação, toda a finalidade e princípios da escola deveriam estar ali contidos. Ainda foi esclarecido que o projeto político-pedagógico deveria ser revisto e refeito, pois era da gestão anterior e não condizia mais com a realidade da escola.

Foi perguntado a todos se tinham compreendido o exposto. As professoras responderam que sim, os pais e as demais funcionárias deram risada, comentaram que tudo era muito novo, mas que, aos poucos, se sentiriam mais seguros.

Em seguida, foi comentada a necessidade de se elaborar um cronograma de trabalho e foram solicitadas sugestões. Uma das professoras afirmou que, de acordo com a LDB, que indica três instâncias de autonomia – administrativa, financeira e pedagógica –, poder-se-ia elencar qual o item de cada instância a ser avaliado. Quando os membros foram questionados se concordavam com o sugerido, afirmaram unanimemente. Decidiu-se que, na próxima reunião seria necessário estudar o que caracteriza as três indicações de autonomia, pedagógica, financeira e administrativa.

Assim, na seqüência elaborou-se um cronograma de trabalho, conforme quadro 10:

Quadro 10 – Cronograma de trabalho

Março	Estudo do que é autonomia pedagógica, financeira e administrativa.
Abril	Determinar os itens de avaliação da instância pedagógica.
Maiο	Determinar os itens de avaliação da instância administrativa.
Junho	Determinar os itens de avaliação da instância financeira.
Julho	Formular o primeiro instrumento de coleta de dados.
Agosto	Aplicação do instrumento de avaliação.
Setembro/ outubro	Análise de dados.
Novembro	Tomada de decisão para o ano letivo de 2007.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base na pesquisa de campo.

Com a aprovação de todos, determinou-se, então, que o cronograma de trabalho seguiria essa ordem e as reuniões aconteceriam nas quartas-feiras, devido aos compromissos dos pais.

b) Definindo as instâncias de avaliação

No dia 22 de março, reuniu-se novamente a Comissão de Avaliação, que pela iniciativa de uma das mães, passou a ser chamada de CAI. Nesse dia, o número de participantes diminuiu, contando apenas com 06 pais (os outros justificaram a falta compromissos com o trabalho), 4 professoras (a professora de inglês não esteve presente), 1 estagiária e as duas dos serviços gerais, perfazendo um total de quatorze pessoas, inclusive a gestora.

Para esse dia, construí-se um texto (apêndice 2), tratando da instância pedagógica, administrativa e financeira, tendo como base Veiga (2003) e Cury (2005).

Tratou-se mais de um momento expositivo no qual foi explicado o conceito de gestão, projeto político-pedagógico, instâncias pedagógica, financeira e administrativa.

Ao mesmo tempo em que se expunha o conteúdo, instigava-se a comissão a fazer paralelos com os itens que poderiam ser avaliados em cada aspecto, como professores, auxiliar administrativo, merenda, entre outros.

Nesse dia a participação foi inexpressiva e teve-se que conduzir uma exposição discursiva sobre o esquema que havia sido organizado.

c) Definindo os itens de avaliação nos aspectos pedagógicos

Na reunião de 15 de abril, o número de participantes continuou o mesmo: seis pais, 4 professoras, 1 estagiária 2 dos serviços gerais, a gestora, perfazendo um total de quatorze pessoas.

Como já definido no cronograma, a reunião se destinava à definição dos itens que seriam avaliados no aspecto pedagógico.

Convém ressaltar que, durante o decorrer do mês, duas das cinco professoras procuraram esta pesquisadora para desabafar, dizendo que estavam receosas sobre a avaliação da escola, pois tinham medo do julgamento que poderiam fazer a respeito do trabalho que desempenhavam. Foi lhes explicado que essa avaliação não seria algo ruim como pensavam, mas algo benéfico, pois era a oportunidade de melhorar o que seria apresentado, mostrado que também seriam avaliadas do mesmo modo, já que era a gestora da escola. Ainda foi esclarecido que era importante que todos mudassem a maneira de ver a avaliação, porque não indicaria falhas e erros, mas apontaria no que todos deveriam melhorar. Ao fim, foi-lhes sugerido que expusessem essa angústia nos encontros de avaliação.

Uma das professoras conformou-se e concordou; a outra ainda reforçou que precisaria trabalhar muito para aceitar críticas ao seu trabalho, pois tinha dificuldades para lidar com elas.

Quanto à reunião da CAI, nesse dia os itens que deveriam ser avaliados no aspecto pedagógico da escola foram elencados. Quando as sugestões da comissão começaram a fluir houve-se por bem interferir, já que alguns pais sugeriam um item a ser avaliado e, em seguida, já sugeriam a ação (como mais provas ou tomar tabuada dos alunos). Alertou-se então a todos que a tomada de decisão ficava para um terceiro momento e que era essencial que lembrassem que o aspecto pedagógico não dizia respeito apenas ao aluno, existindo outros norteadores, como filosofia, conteúdos, professores e metodologia que se inseriam na questão da aprendizagem.

Assim, definiu-se que a avaliação no aspecto pedagógico abrangeria professores e alunos. Uma das professoras questionou se entraria também neste

item o projeto político-pedagógico. Voltando ao texto de estudo a respeito do PPP, discutisse-o e, partindo da sugestão das professoras e havendo concordância do restante do grupo, decidiu-se que o projeto entraria na área administrativa, visto que se refere à instituição como um todo.

Focou-se o aspecto pedagógico na interação em sala de aula, estabelecendo-se os seguintes critérios para avaliar professor e aluno:.

- Professores - na qualidade com que atuam em sala de aula, promovendo a aprendizagem ao aluno.
- Alunos – qualidade da aprendizagem.

Também ficou definido que para realizar a avaliação seriam utilizados questionários e que todos os pais e funcionários da escola participariam da avaliação, ou seja, todos responderiam ao questionário.

A professora que anteriormente havia confessado estar receosa, disse preferir que a avaliação fosse feita em reunião e não sob a forma de questionário, porque gostaria que a avaliação fosse dirigida diretamente a ela. Esclareceu-se que, muitas vezes, os pais estão descontentes e não têm coragem de falar – muitos por timidez, outros por repressão – e que a presença de membros da escola poderia intimidar um diagnóstico mais eficaz a respeito da situação da escola, no que todos concordaram, indicando não haver necessidade de identificação nas fichas de avaliação.

d) Definindo os itens de avaliação nos aspectos administrativos

Essa reunião destinou-se à definição de que os aspectos administrativos seriam avaliados. Os pais sugeriram avaliar a secretária da escola e a estagiária fez o seguinte comentário “Já vão reclamar de mim!”. Aproveitou-se a brincadeira para novamente enfatizar que a avaliação não objetivava para reclamar de ninguém, mas para mostrar no que é possível melhorar.

Esperou-se por outras sugestões, mas não houve pronunciamento; então, sugeriu-se que a gestão da escola fosse avaliada; os pais ficaram em silêncio e explicou-se que não precisavam ter receio, porque a gestão da escola não era somente a diretora, mas todo o contexto escolar; ainda se esclareceu que avaliar a gestão era necessário para um melhor andamento da instituição. Enfim, eles concordaram.

Foi sugerido por uma das mães que a merenda e a limpeza da escola também deveriam ser avaliadas. Perguntou-se ao grupo o que eles achavam e todos, inclusive as funcionárias dos serviços gerais, concordaram.

Notou-se que o entendimento que o grupo tinha a respeito do aspecto administrativo se limitava a pessoas e a secretaria da escola. Então foi preciso verificar se sabiam quais eram os documentos que norteavam o rumo da nossa escola. Uma das professoras afirmou que era o projeto pedagógico, o Regimento Interno e o plano de metas. No entanto, uma das mães, em concordância com a fala de outra professora, disse que os pais não sabiam o que eram esses documentos.

Nesse ponto, foi ressaltado que o plano de metas era sempre divulgado nas reuniões e no jornalzinho da escola e, se esse item apontara que os pais não sabiam o que era esse documento, a escola estava falhando na divulgação desse material e era necessário tomar alguma decisão acerca da divulgação do mesmo.

Uma das professoras perguntou em que aspecto entraria a avaliação da participação dos pais, já que, segundo ela, era inexpressiva, o que prejudicava o andamento da educação dos filhos. Devido à gestão da escola ser resultado da ação de todos o envolvidos, a gestora sugeriu que entrasse no aspecto administrativo. Todos concordaram.

Os itens definidos para a avaliação foram os seguintes:

- Pais e responsáveis – no que diz respeito à participação na escola.
- Merenda – a qualidade do lanche servido e preparado para os alunos.
- Serviços gerais - prevendo a qualidade da limpeza da escola.
- Secretaria - o andamento e eficiência nos serviços oferecidos.
- Gestão – atuação do diretor no espaço escolar.
- Regimento Interno – no que diz respeito ao cumprimento das normas.
- Plano de Ação – qualidade e escolha das prioridades e metas.
- Projeto político-pedagógico – como estava sendo conduzido o processo de elaboração e aplicação do PPP na escola.

e) Definindo os itens de avaliação nos aspectos financeiros

Na reunião realizada em 13 de junho do ano de 2006, participaram apenas cinco pais (duas mães desistiram porque ficaram grávidas, outra porque a distância

para chegar até a escola dificultava a vinda e uma outra devido ao trabalho que arrumara). Participaram as quatro professoras, as duas dos serviços gerais, a gestora, contando com doze pessoas.

Nesse dia tratou-se da avaliação dos aspectos financeiros, que se mostrou de mais fácil determinação do que a dos dois aspectos anteriores.

Em discussão, tanto os pais como as professores decidiram abranger a avaliação dos aspectos financeiros somente na Associação de Pais e Mestres.

- APM (Associação de Pais e Mestres) – como está sendo conduzido o processo de gestão financeira da escola.

Houve comentários pela diminuição do grupo e uma das mães lamentou que as demais deixassem de participar, pois para ela, a participação na comissão estava sendo um grande aprendizado.

5.4 FORMULAÇÃO DO 1º INSTRUMENTO DE PESQUISA

Por meio das reuniões da Comissão foram coletados dados que permitiram a organização do primeiro instrumento de pesquisa (Apêndice nº. 3).

As perguntas eram abertas, de modo que cada família pudesse opinar a respeito do que quisesse em relação àquele item apontado, ressaltando um aspecto positivo e um aspecto a melhorar na instituição de ensino.

Ainda se ressaltou-se uma pergunta que abrangeria qualquer aspecto da instituição e que seria a respeito da “Organização Geral da Escola”, podendo ser direcionada ao aspecto pedagógico, financeiro ou administrativo, evidenciado por uma das mães.

a) Aplicação do primeiro instrumento de pesquisa

No mês de outubro aplicou-se o primeiro instrumento de auto-avaliação para toda a comunidade escolar, perfazendo um total de 60 famílias e 09 funcionários.

O questionário foi enviado a cada família por meio dos alunos, com o objetivo de retornar à escola no dia seguinte.

A participação na resposta do questionário foi à seguinte:

Quadro 11 – Envolvidos na pesquisa

Funcionários		Famílias	
Nº. de funcionários	08	Nº. de famílias	60
Nº. de funcionários que responderam	08	Nº. de famílias que responderam	52

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base na pesquisa de campo.

5.5 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste item são apresentados os dados levantados pela pesquisa de campo, que serviram como referência para a gestão na tomada de decisão e melhoria do espaço escolar. A análise dos dados faz uma intrínseca ligação entre os aspectos que norteiam este trabalho: a gestão da escola, o projeto político-pedagógico e a avaliação institucional, sendo esses aspectos indissociáveis ao processo de transformação do contexto escolar.

No final do mês de outubro (2006), após a aplicação do 1º instrumento de pesquisa, a Comissão de Avaliação reuniu-se para a organização dos dados coletados.

Quadro 12 – Dados a respeito da organização geral da escola

Principal aspecto positivo	O principal aspecto que precisa melhorar
Organização geral da escola	
-Tudo está bom (18) -Não sei opinar (11) -Não respondeu (13) -Horário (6) -Organização de eventos e brincadeiras (2) -Organização da frente da escola e suas melhorias (estrutura) (5) -Organização em todos os pontos (2) -Crescimento da escola (2) -Confiança (2) -Direção (2) -Convocação dos pais para participar de tudo (2)	-Não sei opinar (11) -Não respondeu 11 -Nada (6) -Higiene dos alunos (12) -Limpeza do terreno ao lado (8) -O transporte escolar (4) -Trocar as carteiras (2) -Comunidade mais participativa (4) -Colocação das bandeiras (fora) (2) -Estrutura física da escola (8) -Comunicação (2)

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo.

A pergunta sobre a organização geral da escola deixa livre aos pais para opinar sobre qualquer aspecto relacionado à escola.

Os aspectos abordados dizem respeito a estrutura física, organização interna (administrativa e pedagógica), gestão.

Percebe-se que os indicativos de organização da escola, na percepção de muitos pais, tem como foco a estrutura física do espaço escolar, ou seja, aspectos de melhoria, limpeza do terreno ao lado; troca de carteiras; colocação das bandeiras (fora) e estrutura física da escola.

Os pais ainda possuem a concepção de que uma escola bem organizada é aquela com boa aparência. Não há cultura de questionamentos a respeito do projeto político-pedagógico, conteúdos, filosofias, metodologia, entre outros. Certamente a falta de conhecimento a respeito destes encaminhamentos podem gerar essa percepção.

A análise dos quadros a seguir reafirma essa idéia.

Quadro 13 – Dados a respeito do plano de ação, projeto político pedagógico e regimento

Principal aspecto positivo	Principal aspecto que precisa melhorar
2-Plano de ação: qualidade na escolha e realização das metas	
-Não sei opinar (24) -Não respondeu (11) -Está tudo ótimo (8) -Organização (2) -Prioridades são elencadas (1) -Empolgação, faz a família inteira participar (1) -Qualidade da elaboração (2) -Propostas com projetos, eventos, brincadeiras (5) -Conseguir alcançar as metas (1)	-Não sei opinar (25) -Não respondeu (12) -Colaboração participação de todos para o alcance das metas (4) -Divulgação (5) -Processo de construção das metas (6) -Participação de pessoas de toda a comunidade para construir e alcançar as metas (2)
Principal aspecto positivo	Principal aspecto que precisa melhorar
PPP: elaboração e aplicação	
-Não sei opinar – (24) -Não respondeu (13) -Tudo ótimo (7) -É aplicado de forma correta (5) -Trabalho com projetos (5) -Metodologia das professoras (2) -Processo de melhoria da escola (2) -Preserva a construção pelas crianças de seus brinquedos, materiais e atividades (2) -Envolvimento de todos no desenvolvimento (2)	-Não sei opinar (24) -Não respondeu (12) -Nada (12) -Pedagogo para uma maior orientação dos encaminhamentos (5) -Aulas diferentes: dança, teatro.(5) -Projeto Informática na escola (5) -Organização do projeto por todos (1) -Avaliação da aprendizagem (1) - Valorização e conhecimento do PPP (1)
Principal aspecto positivo	Principal aspecto que precisa melhorar
4-Regimento Interno: cumprimento das normas e atribuição	
-Não sei opinar –(26) -Não respondeu – (20) -Tudo está ótimo (5) -Cobrança de diretores e professores para cumprimento das normas (3) -Normas que são colocadas no Regimento (1) -Recreio (direcionado e previsto) (4) -Trouxe maior segurança para a escola (1)	-Não sei opinar (28) -Não respondeu (21) -Nada (4) -Não mudar os horários de aula (4) -Construir com a comunidade (1) -Divulgar o Regimento (1)

Fonte:Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo.

O índice alto de pais que não souberam opinar e não responderam as perguntas a respeito do plano de metas, Regimento Interno e projeto político-pedagógico indica a falta de conhecimento a respeito desses documentos escolares. Tal indicativo reforça que por mais que o plano de metas seja divulgado nas reuniões bimestrais e no jornalzinho bimestral da escola, que exista um trabalho com projetos e normas escolares que são divulgados em reuniões, muitos pais ainda não se conscientizaram da importância dos mesmos.

O plano de metas é construído pela direção da escola, norteado pelas diretrizes do Plano da Secretaria Municipal da Educação, do projeto pedagógico e do Regimento Interno, documentos que vieram prontos da SEMED, sendo apenas apresentado para a comunidade escolar.

Esses aspectos reforçam a concepção de que quando os agentes escolares não participam dos processos de elaboração e efetivação dos encaminhamentos da escola, não se assume uma responsabilidade coletiva sobre as ações escolares.

Esses indicativos representam que para a melhoria do espaço escolar é preciso reforçar cada vez mais as instâncias de participação dentro da escola. Quanto mais os pais participam na tomada de decisão, mais eles assumem responsabilidades sobre a escola, participando cada vez mais dela. São ações que interdependem uma da outra.

Quadro 14– Dados a respeito da gestão

Principal aspecto positivo	O principal aspecto que precisa melhorar
5- Gestão: qualidade da atuação do diretor	
<ul style="list-style-type: none"> -Tudo ótimo (16) -Aplicada e dedicada (2) -Condução da escola por meio de projetos (5) -Tudo que pode trazer p/ a escola está trazendo(12) -Esforço (12) -Inovadora (5) -Adorável (2) -Atuação (4) -Bondade 2 -Inteligente (1) -Organizada (1) -Educada (1) -Corajosa (1) -Compreensiva (1) -Está sempre presente na escola (1) -Caprichosa (1) -Amiga dos alunos e pais (1) 	<ul style="list-style-type: none"> -Não respondeu (18) -Nada (12) -Maior atenção ao corpo docente (6) -Mais tempo no horário dos ônibus para conversar com os pais (5) -Capacitação mais atual (1) -Criar conselho escolar (1) -Aumento da equipe para o auxílio (13) -Comunicação entre todos (3) -Divulgação das ações em tempo hábil (2)

Fonte:Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo.

Esse aspecto indicou que a gestão da escola, na percepção da comunidade escolar, ainda está centrada na figura do diretor. A condução do próprio projeto pode indicar que o diretor é ainda o que determina o encaminhamento das ações, especialmente quando conduz, nos grupos de trabalho, as estratégias do processo de avaliação.

Os aspectos positivos em relação à gestão se fixaram mais no âmbito pessoal do que no profissional. Os aspectos a melhorar indicaram situações a respeito de atendimento aos pais e professores, não necessariamente na condução dos encaminhamentos escolares.

Muitos pais indicaram não haver nada a melhorar, demonstrando que houve uma confusão da figura pessoa e profissional.

Quadro 15 – Dados a respeito dos professores

Principal aspecto positivo	O principal aspectos que precisa melhorar
6-Professores: em relação a qualidade de ensino	
<ul style="list-style-type: none"> -Não sei opinar (8) -Não respondeu (14) -Ótimos (14) -Competentes (10) -Excelentes (2) -Eficientes (4) -Auto-suficientes (1) -Maneira como conquistam os alunos para que aprendam melhor (2) -Trabalho com projetos (2) -Comunicação com os alunos (3) -Empenho (10) 	<ul style="list-style-type: none"> -Não sei opinar (8) -Não respondeu (18) -Nada (3) -Paciência com seus alunos (5) -Maior número de professores (3) -Correção de lições de casa (5) -Atualização (formação continuada) (5) -Melhorar o ensino de inglês (4) -Mais atenção aos alunos com dificuldade (2) -Planejamento das aulas (1) -Diálogo entre pais e professores (1)

Fonte:Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo.

Nesse aspecto a comunidade escolar intensificou a atuação do professor nas ações voltadas para os alunos.

Alguns pais deram indícios de melhoria da metodologia e do projeto político-pedagógico da escola, como prática dos professores.

Quadro 16 – Dados a respeito da Secretaria da escola

Principal aspecto positivo	O principal aspecto que precisa melhorar
7- Secretaria: Qualidade dos serviços realizados	
-Não sei opinar (21) -Não respondeu (2) -Tudo está bom (15) -Sempre disposta a ajudar e fazer tudo -Organização (2) -Busca sempre melhorar sua atuação (4) -Atendimento aos pais e comunidade (8) -Eficiente (3)	-Não sei opinar (21) -Não respondeu (8) -Nada (14) -Mais participação nas atividades propostas (4) -Não sobrecarregar uma só pessoa (5) -Entrega de bilhetes (3) -Comunicação e relacionamento (1) -Organização da secretaria (1)

Fonte:Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo.

Um grande número de pais não respondeu, indicando uma baixa participação dos pais na escola.

Aspectos de melhoria foram poucos elencados, sendo os respondidos os correspondentes à necessidade real da escola, que é o acúmulo de função.

Quadro 17 – Dados a respeito dos serviços gerais

Principal aspecto positivo	O principal aspecto que precisa melhorar
8- Serviços gerais: qualidade da limpeza da escola	
-Não respondeu (8) -Não sei opinar (9) -Tudo está bom (13) -Escola está sempre limpa e com boa aparência (16) -Qualidade da limpeza é excelente (5) -Cuidado com o lixo (2) -Atuação das zeladoras (8) -Limpeza das salas (2) -Limpeza dos banheiros (3) -Zeladoras caprichosas (7) -Limpeza da cozinha (4)	-Não respondeu (20) -Nada (23) -Limpeza em frente a escola (3) -Detetizar e sempre cortar a grama (3) -Materiais utilizados para a limpeza (3) -Coleta e reciclagem do lixo (4) -Relacionamento interno (1) -Colaboração de todos para a limpeza e organização da escola (1) -Uma funcionária para limpeza e outra para merenda (1)

Fonte:Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo.

Em relação aos serviços gerais, os aspectos evidenciados foram relacionados à estrutura física da escola, tanto nos aspectos positivos como nos aspectos a melhorar.

Não houve indicações a respeito da competência de quem trabalha com esse setor, indicando que o aspecto pessoal durante a avaliação novamente se efetivou.

Quadro 18 – Dados a respeito da merenda

Principal aspecto positivo	O Principal aspectos que precisa melhorar
9-Merenda: qualidade na preparação da alimentação	
-Não sei opinar (11) -Não respondeu (13) -Tudo está bom (11) -Do jeito que fizer está bom (6) -Merenda é sempre variada (4) -Qualidade da merenda (8) -Higiene com que é preparada (2) -Nunca ter faltado (1) -Organização na hora de servir (2) -Aceitação das crianças, que é positiva (2) -Saudável (5)	-Não sei opinar (22) -Não respondeu (15) -Nada (13) -Organização do cardápio (4) -Uma merenda com lanches mais reforçados (2) -Servir uma maior quantidade de merenda (2) -Servir menos comidas doces (1) -Variedade do cardápio (1) -Pessoas estranhas na cozinha (1) -Recursos para a cozinha (2)

Fonte:Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo.

Os aspectos evidenciados nessa questão dizem respeito ao cardápio servido na escola.

Os questionamentos se mantiveram sobre a alimentação que é enviada pela Secretaria da Educação.

Novamente os aspectos sobre a competência do funcionário não foram tão relevantes.

Quadro 19 – Dados a respeito dos pais e APM.

Principal aspecto positivo	O principal aspecto que precisa melhorar
10- Pais e responsáveis: em relação a participação na escola	
-Não sei opinar (19) -Não respondeu (5) -Tudo esta bom (6) -Participação dentro do possível de cada pai (12) -Reuniões onde os pais participam (2) -Pais que participam, participam muito bem (1) -Sempre somos convocados a participar de tudo (3) -Quando podemos ajudar a escola em trabalhos diversos (2) -Destaque para a importância da participação (2)	-Não sei opinar (19) -Não respondeu (11) -Nada (3) -Participação de todos os pais (14) -Preocupação maior dos pais com seus filhos (2) -Maior frequência dos pais na escola (5) -Atividades para chamar os pais a escola (5) -Conhecimento sobre os projetos da escola (1) -Reuniões (datas e horários) (2)
12- APM: qualidade da participação na gestão financeira da escola	
-Está tudo bom (3) -Não sei opinar (26) -Não respondeu (5) -Esta funcionando regularmente (3) -Constante informação sobre os gastos da escola (13) -Organização dos eventos (2) -Ser composta por pessoas de confiança (2) -Reuniões propostas por meio da direção (1) -Poder participar (3)	-Não respondeu (12) -Não sei opinar (26) -Um maior envolvimento dos pais nas atividades da escola (16) -Medo do compromisso (2) -Continuar sempre prestando contas, como já acontece (1) -Frequência de todos os pais nas reuniões (6) -Renda atribuída (3) -Datas das reuniões (1)

Fonte:Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo.

Nos dois itens acima o aspecto mais evidenciado trouxe a necessidade e a maior dificuldade que a escola enfrenta, que é estar mobilizando os pais para participarem mais das atividades desenvolvidas pela instituição de ensino.

Os próprios pais têm percepção dessa defasagem e indicam a necessidade da escola estar buscando meios de mobilizar a participação.

Percebe-se, da parte da comunidade, uma grande confiança naqueles pais que participam da escola, como em relação aos membros da diretoria da APM. É a delegação de responsabilidades, que poderiam ser coletivas, a alguns apenas.

Os aspectos indicados para a melhoria dos alunos diz respeito mais a questões de melhoria do projeto político-pedagógico, tendo como foco trabalhos e metodologias diferenciados.

Quadro 20 – Dados a respeito dos alunos

Principal aspecto positivo	O principal aspectos que precisa melhorar
11-Alunos: em relação a qualidade da aprendizagem	
-Não respondeu (3) -Não sei opinar (18) -Tudo está bom (15) -Alunos estão bem desenvolvidos na área da aprendizagem (3) -Motivação para aprender (4) -Aprendem a fazer coisas diferentes (5)	-Não respondeu (15) -Não sei opinar (18) -Incentivá-los mais a pratica de leituras (4) -Incentivo ao esporte (5) -Recuperação Paralela (3) -Avaliação do CEMAE (1) -Trabalho com a higiene (3) -Caligrafia (1) -Aulas de informática (7) -Ajuda maior dos pais para a criança, limites na escola e em casa.(6) -Classe especial (3)

Fonte:Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo.

Nos aspectos positivos já se percebem indicações a respeito daqueles, cognitivos como evoluídos, excelentes, entre outros.

No final do levantamento dos dados chegou-se às seguintes conclusões:

- Houve famílias que indicaram mais de um aspecto aos itens indicados.
- Como já discutido anteriormente, é alto o número de pais que não souberam opinar a respeito do projeto político-pedagógico, Regimento Interno, plano de metas e outros itens, indicando a necessidade de que esses documentos precisam ser construídos a partir da participação coletiva, gerando a responsabilidade também coletiva;

- Cada família interpreta a realidade escolar conforme a sua experiência, pois muitos itens são indicados como pontos positivos e pontos negativos ao mesmo tempo, revelando a subjetividade das relações.
- A organização da escola ficou aferida especialmente na estrutura física.
- Houve coerência nas respostas acerca da participação dos pais na escola e a APM, tendo relevância o fato da indicação de que os pais precisam participar mais.
- Percebe-se que, no que diz respeito à competência dos profissionais da educação (professores, diretor, serviços gerais, secretaria), muitos ainda não se sentem tranquilos em indicar aspectos a serem melhorados, ficando esses quase que apenas em contextos operacionais e físicos. Já nos aspectos positivos a figura pessoal se destaca, visto o grande número de elogios. Talvez esta seja uma característica ainda forte na área rural, visto que a comunidade possui forte ainda a cultura de agradar o próximo..
- A gestão da escola ainda é percebida pela figura do diretor.

5.6 ELABORAÇÃO DO 2º INSTRUMENTO DE AUTO-AVALIAÇÃO

A partir do 1º instrumento de pesquisa organizou-se o segundo questionário, (conforme Apêndice nº.3), pelo qual se objetiva elencar as prioridades na tomada de decisão.

Para a elaboração do segundo instrumento organizou-se uma síntese dos aspectos elencados no primeiro instrumento de pesquisa, para que os participantes assinalassem aquele que consideravam que era o item que mais merecia atenção em termos de aspectos positivos e de aspectos a melhorar.

Todos os profissionais da escola (oito) e quarenta e oito famílias responderam ao 2º instrumento, perfazendo um total cinquenta e seis participantes nessa fase. Houve algumas famílias que indicaram mais de um item nos aspectos a melhorar.

Quadro 21 – Organização da escola

Organização geral da escola	
Aspectos positivos	Aspectos a melhorar
-Organização de eventos (20) -Organização da estrutura física (10) -Convocação dos pais para participar de tudo (15) -Trabalho com projetos (6) -Interação entre pais, alunos e profissionais da escola (5)	-Formação continuada dos professores (3) -Limpeza do terreno ao lado (22) -Transporte escolar (4) -Entrosamento do corpo docente e funcionários (5) -Comunicação entre pais e escola (2) -Estrutura física – (Ginásio, muro) (20)

Fonte:Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo.

Como aspecto positivo, ressalta-se a organização dos eventos. No ano letivo de 2006,a escola proporcionou vários eventos aos alunos e à comunidade, como gincanas, noite de autógrafos, acampamentos, formaturas, etc. Houve grande dedicação da parte dos profissionais da escola para a realização desses eventos, o que trouxe à comunidade rural (que muitas vezes não tem acesso a cultura e ao lazer) momentos de interação com o espaço escolar.

A partir desse instrumento, percebe-se a grande ênfase dada pela comunidade escolar aos aspectos relacionados à estrutura física da escola, como construção, limpeza e aparência da instituição de ensino.

Esse fato pode estar refletindo a não compreensão ou o não conhecimento dos aspectos implicados na concretização de uma educação de qualidade. Muitos pais não possuem, como a pesquisa já indica, conhecimento sobre o regimento interno, projeto político-pedagógico, currículo, plano de metas, entre outros que direcionam os aspectos educacionais das escolas, indicando, assim, que uma boa escola é aquela que se apresenta fisicamente completa e aparentemente bem conservada (muro, ginásio, entre outros).

Quadro 22 – Plano de ação da escola

Plano de ação: qualidade na escolha e realização das metas	
Aspectos positivos	Aspectos a melhorar
-Diagnóstico sobre as prioridades para a elaboração das metas.(11) -Envolvimento da família no alcance das metas (7) -Realização das metas (5) -Acompanhamento de todos a respeito do alcance das metas (divulgação) (15)	- Processo de construção, sendo com a participação de todos (25) - Colaboração dos pais para o alcance das metas propostas (6) - Divulgação das metas para a comunidade (14)

Fonte:Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo.

Nesse item, dezoito famílias deixaram de opinar sobre os aspectos positivos e onze, a respeito dos aspectos a serem melhorados em relação à elaboração dos planos de ação, indicando que, muitas vezes, apesar da divulgação nas reuniões e no jornal da escola, não sabem do que se trata.

Como aspecto positivo se destaca o acompanhamento de todos sobre o alcance das metas, visto que a escola propicia, momentos de reflexão a respeito do alcance das metas, não apenas para as crianças, mas também, buscando a interação com os pais, sendo que os resultados são sempre divulgados em reuniões e no jornal da escola.

Como melhoria, o aspecto que se destacou foi a construção do plano de metas com a participação de todos. O plano de metas da escola é organizado pela direção da escola, tendo como diretrizes as metas organizadas pela SEMED, sem a participação da comunidade escolar.

Assim, apenas a divulgação das metas não indica que a comunidade compreenda sua importância e se engaje no alcance delas, tornando-se o plano de ação um simples documento burocrático, de aspecto formal, sem eficácia dentro do espaço escolar

Quadro 23 –Projeto Político Pedagógico e Regimento Interno

Projeto Político Pedagógico: elaboração e aplicação	
Aspectos positivos	Aspectos a melhorar
-Os temas de ensino (4) - O trabalho por meio dos projetos (22) - O envolvimento de todos na construção e aplicação (10) - As atividades extra-classe (9)	-Recurso Humano (pedagogo) para uma melhor orientação do PPP (5) - a organização do PPP com a participação de todos. (23) -Inclusão de aulas diferentes como dança, teatro etc... (3) -Inserir aulas de informática (21) - Valorização do PPP da escola (10) - A avaliação da aprendizagem do aluno (2)
Regimento interno: cumprimento de normas e atribuições	
Aspectos positivos	Aspectos a melhorar
- As normas que são aplicadas (12) - O cumprimento trouxe uma maior segurança para a escola (15) - O horário da escola (17)	- Ser construída com a participação da comunidade (10) - Não mudar os horário (manhã e tarde) (22) - Divulgação entre os pais e funcionários sobre o regimento da escola. (20)

Fonte:Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo.

Nos aspectos positivos, em relação ao projeto político-pedagógico da escola, indica o trabalho por meio dos projetos, metodologia essa que propicia maiores momentos de interação com a comunidade e diversificação das atividades escolares.

Quanto ao Regimento Interno, a comunidade escolar indicou como aspecto positivo o horário da escola, que viabiliza aos alunos não chegarem muito tarde em casa, visto que muitos moram longe da mesma.

Como aspecto a melhorar, a auto-avaliação trouxe reflexões a respeito da construção do projeto político-pedagógico que, assim como o plano de metas e o próprio Regimento Interno não são elaborados com a participação de toda a comunidade escolar.

A não participação durante o processo de elaboração dos documentos em questão faz com que poucos, de fato, conheçam essas estratégias de gestão, tornando-se novamente meros documentos burocráticos, que cumprem apenas a exigência da legislação, mas que, na prática, não se efetivam na escola como instrumentos de direcionamento das ações escolares.

No que diz respeito à divulgação do Regimento Interno, torna-se mais efetivo que a construção do mesmo aconteça com a participação da comunidade escolar, pois assim todos estariam inteirados em relação às normas e diretrizes da escola.

A indicação da necessidade das aulas de informática reflete a comunidade rural onde poucas famílias têm acesso a tecnologia.

Quadro 24 – Gestão: qualidade da atuação do diretor

Gestão: qualidade da atuação do diretor	
Aspectos positivos	Aspectos a melhorar
<ul style="list-style-type: none"> - O encaminhamento por meio dos projetos (5) - Inovação, competência e eficiência (16) - O atendimento aos pais e funcionários (20) - Gestão democrática, onde todos participam (28) 	<ul style="list-style-type: none"> - Aumento da equipe gestora (51) - Divulgação das ações em tempo hábil (6)

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo.

Como aspecto positivo foi indicada a participação de todos nos encaminhamentos escolares, o atendimento, o diálogo, instâncias estas sempre ressaltadas nos espaços escolares.

Como aspectos a melhorar percebe-se a necessidade do aumento da equipe gestora, visto que os outros itens não foram tão relevantes segundo o posicionamento da comunidade escolar.

Devido a muitas reuniões de que a diretora deve participar e saídas da escola, muitas vezes a mesma fica desprovida de recursos humanos como secretária, pedagogo, direção auxiliar.

Mesmo com o pedido do aumento da equipe gestora, o conselho escolar não foi votado como aspecto principal a se implantar na escola, reforçando estar a gestão ainda centrada na figura do diretor, segundo a compreensão da comunidade escolar.

Quadro 25– Professores: em relação a qualidade de ensino

Professores: em relação a qualidade de ensino	
Pontos positivos	Pontos a melhorar
-Competência, eficiência, empenho e inovação (19) - Trabalham com projetos (2) - A comunicação com os alunos (15) - Dedicção com que realizam todos os trabalhos sugeridos (16) - Troca e pesquisa entre os profissionais da escola (6)	- Paciência com os alunos (5) - Maior numero de professores (5) - Correção da lição de casa (8) - A formação continuada (3) - Melhorar o ensino de inglês (10) - Atenção mais individualizada com alunos com mais dificuldade (15) - Organização em relação aos planos de aulas (2) - Diálogo entre pais e professores (12)

Fonte:Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo.

O aspecto positivo relaciona-se em especial ao trabalho efetivo do professor com os alunos. A eficiência dos docentes é perceptível na visão dos pais dos alunos. Intensifica-se a dedicação dos professores, situação essa que se destaca em especial porque possuem um diálogo constante com os pais, os quais estão sempre sendo convocados à escola.

Ao mesmo tempo, como aspecto a melhorar, destaca-se uma atenção mais individualizada às crianças da escola.

Esta característica, em que a atenção está centrada na figura dos filhos, é própria dos pais, visto que a percepção do coletivo da sala de aula ainda é algo a se amadurecer na comunidade, para que tenham uma percepção do coletivo escolar e da socialização.

É ao mesmo tempo requisito para um trabalho com os professores, no que diz respeito a turmas heterogêneas. Muitos professores ainda desenvolvem um trabalho que busca nivelar todos os alunos, buscando que todos rendam e acompanhem as aulas da mesma maneira. Torna-se necessário a diferenciação dos métodos de aprendizagem para atender cada criança na sua respectiva dificuldade e maneira de aprender.

Quadro 26– Secretaria: qualidade dos serviços realizados

Secretaria: qualidade dos serviços realizados	
Pontos positivos	Pontos a melhorar
<ul style="list-style-type: none"> - Organização em atender todos e realizar tudo o que é pedido (39) - Aberta ao diálogo para a melhoria profissional () - O atendimento aos pais (7) - Eficiência e Responsabilidade (12) 	<ul style="list-style-type: none"> - Aumento do quadro de funcionários (25) - Entrega de documentação em tempo hábil (3) - Entrega de bilhetes e recados aos pais (6) - Comunicação e relacionamento com todos da escola e comunidade. () - Organização da secretaria da escola (8)

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo.

Como aspecto positivo destacou-se, na secretaria da escola, a organização para atender a todos, comunidade externa e interna, realizando todas as tarefas que lhe são solicitadas.

Quatorze entrevistados deixaram de responder ao item que indicava a melhoria dos aspectos em relação à secretaria da escola, dando a impressão de que alguns pais não participam do dia-a-dia da escola, pois, não sabendo opinar, poucas vezes precisaram da secretaria escolar.

No entanto, a necessidade de aumento do quadro de funcionários é gritante, pois muitas vezes os pais comparecem à escola para resolver situações específicas com o diretor ou o secretário e os mesmos não se encontram na instituição, devido a cursos ou reuniões, muitas vezes fazendo com que os pais se desloquem de lugares distantes, por se tratar de área rural e não resolvam seus problemas.

Quadro 27 – Serviços Gerais e Merenda escolar

Serviços gerais: qualidade de limpeza da escola	
Pontos positivos	Pontos a melhorar
<ul style="list-style-type: none"> -Limpeza da escola (31) - A atuação e prestatividade das zeladoras (15) -Participação eficiente em todos os projetos desenvolvidos pela escola (12) 	<ul style="list-style-type: none"> - Limpeza em frente da escola (11) - Os materiais utilizados para a limpeza () - Coleta e reciclagem do lixo (7) - Relacionamento interno (2) - Colaboração de todos da escola e comunidade, com a organização da escola (19) - Divisão: Uma funcionária para limpeza e outra para merenda (20)
Merenda: qualidade na preparação da alimentação	
Pontos positivos	Pontos a melhorar
<ul style="list-style-type: none"> - Cardápio de qualidade e variado (20) - A higiene da preparação (8) - Nunca houve falta (20) 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização de um cardápio e entrega para os alunos (10) - Maior quantidade de lanche a ser servido (12) - Não ter tanta comida doce () - Evitar presença de pessoas estranhas na cozinha (7) - Aquisição de recursos necessários para a cozinha (forno, talheres novos, geladeira, etc..) (7) - Entrega dos lanches na data certa (5)

Fonte:Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo.

Esses aspectos foram relacionados visto que são funções exercidas pelas mesmas pessoas dentro do espaço escolar.

Como indicadores positivos destacam-se a qualidade tanto da limpeza da escola como do cardápio servido.

Na escola as duas zeladoras trabalham juntas e até o momento atendem as especificidades das duas áreas (limpeza e comida) de forma coerente e com qualidade.

Em relação aos aspectos que dizem respeito a qualidade da limpeza, a comunidade escolar indicou a necessidade da divisão do trabalho entre limpeza e merenda. No entanto, esta constatação dos pais traz reflexões a respeito dessa situação.

Em relação à merenda, a melhoria dos utensílios de cozinha é perceptível a todos, aquisição de forno, mesa, entre outros equipamentos.

Quadro 28 – Pais e Associação de Pais e Mestres (APM)

Pais e responsáveis: em relação a participação na escola	
Pontos positivos	Pontos a melhorar
<ul style="list-style-type: none"> - Os pais sempre são convocados a participar de tudo (12) - Aqueles pais que participam, participam com eficiência (3) - A conscientização sobre a importância da participação (5) 	<ul style="list-style-type: none"> - Uma maior colaboração e frequência dos pais na escola (44) - Grupos de discussão com os pais na escola (6) - Horário e datas das reuniões pedagógicas, administrativas e financeiras (1) - Estratégias diferentes para trazer os pais até a escola (9)
APM: qualidade da participação na gestão financeira da escola	
Pontos positivos	Pontos a melhorar
<ul style="list-style-type: none"> - Informação constante sobre os gastos da escola (18) - A organização das prestações de contas (16) - Pessoas que compõe a APM são de confiança (5) - Todos podem participar e opinar (3) - Reuniões promovidas (5) 	<ul style="list-style-type: none"> - Maior envolvimento dos pais e funcionários (39) - A distribuição de renda da escola (5) - Os eventos para arrecadação de dinheiro (12) - Calendário para a reunião da APM (03)

Fonte:Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo.

No que se refere aos pontos positivos sobre a participação dos pais, trinta e seis entrevistados não responderam e em relação à APM, nove não responderam.

Os pontos positivos indicam a participação efetiva daqueles que participam, mesmo que sejam poucos e a informação e a organização sobre a prestação de contas da escola também aparece como destaque, visto que os mesmos sempre são repassados nas reuniões e divulgados no jornal da escola.

Os índices a melhorar, nos dois aspectos indicados, dizem respeito à participação dos pais, ressaltando a dificuldade de se envolverem nas ações e nos contextos escolares.

Nessa perspectiva reflete-se a não construção do projeto político-pedagógico, Regimento Interno e plano de metas da escola, com o envolvimento da comunidade, ou seja, esses aspectos de melhoria indicam que as instâncias de participação escolar ainda não se efetivaram no interior da escola.

No entanto, a própria comunidade escolar tem percepção a respeito da importância dessa participação para a melhoria do espaço educacional, indicando um maior envolvimento de todos no contexto escolar.

Quadro 29 – Alunos: em relação a qualidade da aprendizagem

Alunos: em relação a qualidade da aprendizagem	
Pontos positivos	Pontos a melhorar
<ul style="list-style-type: none"> - A atenção dos professores (10) - O desenvolvimento dos alunos (3) - A motivação em aprender e vir até a escola (7) - O aprendizado de coisas diferentes, que os tornaram críticos (5) - A união alunos-pais e professores, faz com que os alunos rendam mais (18) - Encaminhamento de alunos com dificuldade ao CEMAE (5) - Pré-conselho de classe (3) - Recuperação paralela (5) 	<ul style="list-style-type: none"> - Um incentivo maior a prática de esportes (13) - Desenvolver projetos de leitura e higiene (13) - Um trabalho mais acentuado com a caligrafia (4) - Projetos específicos para as aulas de recuperação paralela (3) - Aceleração da avaliação dos alunos com dificuldade de aprendizagem (5) - Abertura da classe especial (15) - Acompanhamento dos pais (16)

Fonte:Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo.

Nos pontos positivos o item mais valorizado foi o trabalho dos professores, voltado para a atenção que dedicam aos alunos.

Quanto aos aspectos que necessitam de melhoria, novamente, como maior indicativo, aparece a participação dos pais na vida escolar dos filhos, reforçando a percepção de que a comunidade escolar percebe esta necessidade que, no entanto, não acontece.

A elaboração do projeto da escola seria uma instância de participação nela o que não acontece visto que o projeto vem pronto da Secretaria de Educação. Outra questão é perceber que o engajamento da comunidade na escola é um processo em construção, e é preciso que a escola propicie iniciativas de envolvimento dos pais no espaço escolar.

Após a coleta de dados a respeito do segundo instrumento de pesquisa, a comissão de avaliação decidiu que seriam priorizados para a tomada de decisão os dois aspectos mais evidenciados em cada item, como se percebe na tabela a respeito da tomada de decisão.

5.7 TOMADA DE DECISÃO (COMISSÃO DE AVALIAÇÃO)

Na primeira semana de fevereiro de 2006, reuniu-se novamente a Comissão de Avaliação para a tomada de decisão sobre dois dos aspectos mais acentuados e levantados pela comunidade escolar durante a auto-avaliação institucional.

Foram discutidos os aspectos positivos da escola, definindo-se que deveriam ser divulgados e incentivados, como reconhecimento pelos trabalhos da comunidade escolar. Participaram dessa tomada de decisão sete pais, cinco professores e dois serviços gerais (as estagiárias não trabalham mais na escola).

Assim, a partir das perspectivas indicadas pelos instrumentos de auto-avaliação, foram definidas as instâncias que precisam ser melhoradas no espaço escolar, ou seja, as estratégias elencadas e as ações necessárias para os encaminhamentos escolares e melhoria da instituição de ensino.

Foi definido que os dados da avaliação também deveriam ser indicados no jornal da escola, que tem distribuição bimestral e exposição no mural da escola, para que seja de uso e conhecimento de toda a comunidade escolar.

Decidiu-se que essa tomada de decisão deveria ser referendada pela assembléia, com a participação de mais pais e da comunidade em geral, e que esse dia deveria ser agendado em calendário, visto que a comissão foi criada em assembléia no primeiro mês letivo de 2006.

A comissão também sugeriu que se realizasse uma avaliação do processo de auto-avaliação para que, no ano letivo de 2007, a avaliação se realizasse com maior qualidade e participação.

Quadro 30 – Tomada de decisão da Comissão de Avaliação Institucional

Dimensão	Ação	Estratégia
Organ. geral da escola	Limpeza do terreno ao lado	Entrar em contato com a prefeitura para a limpeza do terreno e identificação de quem é o dono; Caso não resolva, mobilizar a comunidade para realizar este trabalho.
	Estrutura física	Solicitar à SEMED via ofício e reunião com os pais, a construção de um ginásio coberto e muro da escola.
Plano de ação	O processo de construção	Organizar grupos e reuniões de que os pais participem para definir o plano.
	Divulgação das metas	Continuar expondo as metas no jornalzinho; Mural da escola; Agenda dos alunos.
PPP	A organização do PPP com a participação de todos	Organizar um manifesto e entregar a SEMED; Organizar grupos e reuniões de que os pais participem.
	Inserir aulas de informática	Buscar parcerias para a aquisição de máquinas. Solicitar à SEMED funcionários disponíveis.
Regimento Interno	Não mudar horários	Entregar aos pais um calendário anual, já previstas as mudanças de horário.
	Divulgação aos pais	Organizar grupos e reuniões de que os pais participem
Gestão	Aumento da equipe gestora	Mobilizar a comunidade (APM, AM e demais representatividades) a fim de exigir da SEMED maior número de funcionários.
Professores	Atenção mais individualizada	Propor projetos de recuperação paralela.
	Diálogo pais e professores	Propor reunião (pré-conselho) em conjunto com os pais
Secretaria	Aumento do quadro de funcionários	Mobilizar a comunidade (APM, AM e demais representatividades) a fim de exigir da SEMED maior número de funcionários.
Serviços gerais	Colaboração de todos na limpeza	Colocar cartazes de conscientização na escola.
	Divisão: das funções	Em discussão, os serviços gerais decidiram que do jeito que está, o trabalho rende mais, uma ajudando a outra.
Merenda	Recursos necessários para a cozinha	Requerer junto a SEMED os utensílios necessários; Pedir doações; Priorizar no plano de metas.
	Maior quantidade de lanche	Agendar uma palestra com a nutricionista da SEMED para os pais
Pais	Maior colaboração dos pais na escola	Reuniões, palestras, grupos de discussão sobre os trabalhos da escola, oficinas, em dia de reuniões fazer sorteio de brindes.
	Conhecimento dos projetos desenvolvidos pela escola	
Alunos	Frequência dos pais na escola	Pré-conselho; Dia do pai na escola (atividades com seus filhos); Palestras; Grupos de estudo e discussão.
	Abertura de classe especial	Requerer junto a SEMED
APM	Participação	Dia do pai na escola (atividades com seus filhos), Palestras, Grupos de estudo e discussão.
	Eventos para a arrecadação de recursos	Organizar um cronograma anual de eventos e arrecadação de recursos (rifas de Páscoa e dia das crianças, bingo junino e feira do treco e de Páscoa)

Fonte:Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo.

5.8 ASSEMBLÉIA GERAL

Devido ao encerramento do ano letivo de 2006, decidiu-se que a assembléia geral para a tomada de decisão seria realizada no início do ano letivo de 2007.

No dia da assembléia estavam presentes a representatividade de trinta e três pais, quatro professoras e as funcionárias dos serviços gerais. As duas estagiárias que participaram do processo do ano anterior não estavam trabalhando mais na escola.

A pesquisadora lembrou aos pais o processo de avaliação do qual eles participaram no ano anterior e explicou resumidamente as etapas a dois pais que não participaram do processo no ano anterior (alunos com matrículas novas na escola).

Ainda comentou quais os aspectos positivos que apareceram em cada item nos questionários e expôs que, em relação aos aspectos que deveriam melhorar, era necessário decidir se os dois itens mais votados como prioridade seriam mantidos, como feito pela comissão ou se seriam mudados esses critério.

A assembléia decidiu que, naquele momento, o mais adequado seria priorizar não os aspectos mais votados no ano anterior, mas sim o aspecto que mais prejudicava o andamento da escola naquele momento.

Assim, em cada item foram lidos todos os aspectos indicados e a assembléia optou por apenas uma, sendo a prioridade do momento em que a escola estava inserido, diferente da reunião com a comissão apenas, que optou-se por dois critérios.

A assembléia demonstrou estar bem participativa e entusiasmada com a tomada de decisão, se caracterizando como o melhor, mais rico e produtivo momento do processo de auto-avaliação institucional.

Muitos pais se colocaram à disposição da escola para buscar melhorias e se pronunciaram convidando os outros pais para que participem cada vez mais das atividades e dos espaços da escola.

Indicativos para a mudança de prioridades da escola do final do ano letivo de 2006 para o início do ano letivo de 2007, referendado pela assembléia:

Quadro 31 – Tomada de decisão da Assembléia

Dimensão	Ação	Estratégia	Posiciona - mento
Organização geral da escola	O transporte escolar (Muito lotado, pois transporta crianças do contra-turno da Promoção Social)	-Agendar uma reunião para a discussão do problema com o Prefeito, Secretário da Educação e Secretária da Promoção Social. -Exigir a colocação de mais uma linha de ônibus para o transporte das crianças.	Não manteve
Plano de ação	O processo de construção	Organizar grupos e uma reunião de que os pais participem para definir o plano, com base nas necessidades da escola, deixando a data já agendada.	Manteve
PPP	A organização do PPP com a participação de todos	Organizar um manifesto e entregar à SEMED cobrando que a comunidade gostaria de construir seu próprio Projeto pedagógico, com diretrizes vindas da SEMED; Organizar grupos e reuniões para que os pais participem desta construção;	Manteve
Regimento Interno	A organização do Regimento com a participação de todos	Organizar um manifesto e entregar a SEMED cobrando que a comunidade gostaria de construir seu próprio Projeto pedagógico, com diretrizes vindas da SEMED; Organizar grupos e reuniões onde os pais participem desta construção;	Não manteve
Gestão	Aumento da equipe gestora	Mobilizar a comunidade (APM, AM e demais representatividades) a fim de exigir da SEMED maior número de funcionários, por meio do manifesto, reunião com prefeito e Secretário da Educação e efetivação do plano de metas aprovada pela SEMED para a eleição de diretores.	Manteve
Professores	Aumento da equipe gestora	Mobilizar a comunidade (APM, AM e demais representatividades) a fim de exigir da SEMED maior número de funcionários, por meio do manifesto, reunião com prefeito e Secretário da Educação e efetivação do plano de metas aprovadas pela comissão.	Não manteve
Secretaria	Aumento do quadro de funcionários	Mobilizar a comunidade (APM, AM e demais representatividades) a fim de exigir da SEMED maior número de funcionários, por meio do manifesto, reunião com prefeito e Secretário da Educação e efetivação do plano de metas aprovadas pela comissão.	Manteve
Serviços gerais	Coleta de lixo	- Requerer junto à Secretaria do Meio Ambiente para que uma vez ao mês o caminhão da troca do lixo por muda de flores venha à comunidade para efetivar este trabalho não apenas na escola, mas em toda a comunidade.	Não manteve
Merenda	Organização de um cardápio para os alunos do lanche que será servido no dia	- Fazer um manifesto junto à Secretaria da Educação para que o cronograma que é entregue nas escolas seja seguido de acordo, podendo assim, a escola conseguir seguir o seu calendário interno. - Sabendo do lanche servido, caso a criança não goste do mesmo, os pais poderão mandar pão para os filhos lançarem.	Não manteve
Alunos	Abertura de classe especial	-Requerer junto a SEMED	Manteve
APM e Pais	Participação	-Dia do pai na escola (atividades com seus filhos) -Palestras, oficinas, Grupos de estudo e discussão	Manteve

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base na pesquisa de campo

Quadro 32 – Organização Geral da escola (Comparação tomada de decisão - Comissão e Assembléia)

Organização geral da escola	O transporte escolar (Muito lotado, pois transporta crianças do contra-turno da Promoção Social)	-Agendar uma reunião para a discussão do problema com o Prefeito, Secretário da Educação e Secretária da Promoção Social. -Exigir a colocação de mais uma linha de ônibus para o transporte das crianças.	Não manteve
-----------------------------	--	--	-------------

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base na pesquisa de campo

A necessidade de priorizar este aspecto neste item surgiu neste ano devido ao aumento do número de matrículas tanto na escola, quanto no Centro de promoção Social. O questionamento dos pais é que o transporte escolar deveria levar apenas os alunos da escola e não os alunos da promoção social.

Quadro 33 – Regimento Interno (Comparação tomada de decisão - Comissão e Assembléia)

Regimento Interno	A organização do Regimento com a participação de todos	Organizar um manifesto e entregar à SEMED cobrando que a comunidade gostaria de construir seu próprio Projeto pedagógico, com diretrizes vindas da SEMED; Organizar grupos e reuniões de que os pais participem desta construção;	Não manteve
-------------------	--	--	-------------

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base na pesquisa de campo

A mudança desta prioridade deu-se ao fato de que com a implantação do Ensino fundamental de nove anos os regimentos internos precisam ser readaptados e a preocupação da comunidade escolar é que esta adaptação não passe pela discussão e construção coletiva na escola.

Quadro 34 - Professores (Comparação tomada de decisão - Comissão e Assembléia)

Professores	Aumento da equipe gestora	Mobilizar a comunidade (APM, AM e demais representatividades) afim de exigir da SEMED maior número de funcionários, por meio do manifesto, reunião com prefeito e Secretário da Educação e efetivação do plano de metas aprovadas pela comissão.	Não manteve
-------------	---------------------------	--	-------------

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base na pesquisa de campo

A troca desta prioridade se deu devido às faltas de uma professora durante quase dez dias no início deste ano por motivos de saúde, trazendo à escola um grande desequilíbrio, como o cancelamento da recuperação contra-turno para os

alunos defasados em certos conteúdos, os alunos deixaram de ter aulas de ensino religioso, artes e educação artística e as professoras não tiveram sua hora atividade para organização do planejamento semanal.

A partir destes acontecimentos a comunidade escolar percebeu que o quadro de professores encontra-se em defasagem e qualquer eventualidade que cause faltas por longo período trará desequilíbrio para o andamento das atividades escolares.

Quadro 35 – Serviços Gerais (Comparação tomada de decisão - Comissão e Assembléia)

Serviços gerais	Coleta de lixo	- Requerer junto à Secretaria do Meio Ambiente para que uma vez ao mês o caminhão da troca do lixo por muda de flores venha à comunidade para efetivar este trabalho não apenas na escola, mas em toda a comunidade.	Não manteve
-----------------	----------------	--	-------------

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base na pesquisa de campo

A escola iniciou o ano letivo de 2007 trabalhando com o projeto “Meio Ambiente” e percebeu-se uma grande dificuldade para a coleta e reciclagem do lixo da escola. Por ser área rural, ninguém vem comprar o lixo (em especial papel) por ser longe, não havendo coleta seletiva e na escola não havendo espaço para armazenamento dos resíduos.

Quadro 36- Merenda escolar (Comparação tomada de decisão - Comissão e Assembléia)

Merenda	Organização de um cardápio para os alunos do lanche que será servido no dia	- Fazer um manifesto junto à a Secretaria da Educação para que o cronograma que é entregue nas escolas seja seguido de acordo, podendo assim, a escola conseguir seguir o seu calendário interno. - Sabendo do lanche servido, caso a criança não goste do mesmo, os pais poderão mandar pão para os filhos lancharem.	Não manteve
---------	---	---	-------------

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base na pesquisa de campo

Nos anos anteriores a escola sempre enviou aos pais um calendário mensal informando o lanche que seria servido em cada dia, no entanto este ano o calendário não está sendo cumprido, pois a SEMED não tem enviado os lanches conforme o cronograma vindo para a escola.

5.9 SÍNTESE GERAL SOBRE OS DADOS E SUA ANÁLISE

A percepção acerca da auto-avaliação como um processo de melhoria da escola ainda é algo abstrato para a comunidade escolar, em especial aos pais. A avaliação ainda é concebida enquanto medição de conhecimento das crianças matriculadas. É preciso conscientizá-los sobre esta nova perspectiva da avaliação institucional, criando instâncias de estudos, debates e participação.

Em relação à participação dos pais, os mesmos perceberam que participam pouco, porém comentaram que aqueles que participam, participam muito bem e são de confiança, situação que reflete a responsabilidade delegada a outros, ou seja, “eu não participo, mais apoio o que participa, esperando que ele faça algo por mim”.

Os funcionários trazem uma carga muito forte sobre as questões da avaliação no sentido do apontamento apenas de coisas ruins, em defasagem e falhas. Nisso, observa-se que existia a idéia de avaliação como controle, punição e que aponta os aspectos apenas negativos.

Pensam logo em se defender e desconfiam das respostas em questionários. Propor uma avaliação institucional que também aponte os aspectos positivos dos contextos escolares faz com que os envolvidos se envolvam no processo de uma maneira mais tranqüila, se sentindo valorizado pelas atividades que realiza. Isto indica a necessidade de uma mudança de cultura a cerca da avaliação nos espaços escolares, que praticas como esta aqui relatada, podem favorecer.

No que diz respeito aos profissionais da educação, no início da pesquisa possuíam receios sobre os aspectos que poderiam ser apontados no processo, tendo ainda uma percepção da avaliação enquanto instrumento de punição ou premiação, características estas normais, pois, em muitas escolas, programas e projetos, a avaliação contínua sendo aplicada com este intuito e não no sentido de conhecer as necessidades da entidade para a tomada de decisão. No entanto, durante o desenvolvimento do processo de avaliação os professores passaram a se engajar diminuindo o receio a respeito dos aspectos avaliados.

Construiu-se uma mudança a respeito da avaliação, aspecto este que só foi possível por meio da participação dos profissionais na elaboração e execução do projeto de auto-avaliação da escola.

O momento mais produtivo do processo da auto-avaliação institucional foi a tomada de decisão para a melhoria da instituição de ensino. A reunião apenas com

a Comissão não foi tão produtiva, pela pouca presença dos pais, ao fim, esse momento se mostrou desnecessário, visto que no dia da assembléia geral que reuniu a comunidade escolar o debate e a discussão foi empolgante.

Ter deixado a assembléia geral para o início do ano letivo e 2007, num primeiro momento me preocupou, visto que se passaria muito tempo após a aplicação dos instrumentos de auto-avaliação, no entanto, concluída essa etapa, vê-se que foi uma iniciativa correta, pois a comunidade escolar estava com toda a expectativa positiva de início de ano e poderiam tomar decisões a respeito das prioridades reais do início deste ano letivo.

A participação foi efetiva, muitos pais questionaram várias ações, atitudes e encaminhamentos, havendo várias discordâncias e, em seguida, chegando a um consenso a respeito da tomada de decisão. De todos os momentos do processo foi o que menos necessitou de condução, pois todos estavam mobilizados para encontrar soluções para os problemas que estavam vivendo naquele momento

Neste dia da assembléia geral propriamente dita as decisões foram tomadas coletivamente, pois o próprio diagnóstico partiu das reflexões de toda a comunidade escolar. Houve participação e após as decisões do grupo foi possível perceber que a maioria ali presente realmente havia se engajado nas propostas colocadas.

Tanto os funcionários da escola quanto os pais saíram satisfeitos com a tomada de decisão, pois puderam debater e defender seu posicionamento a respeito dos dados levantados pela auto-avaliação, tendo a oportunidade de não serem apenas julgados, mais sim de também expor seu ponto de vista a respeito das situações identificadas.

Após o final da assembléia muitos pais procuraram não apenas a gestora da unidade de ensino, mas também as professoras e demais funcionários se prontificando em ajudar na realização das ações indicadas na tomada de decisão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pretendi analisar as contribuições da auto-avaliação institucional para a gestão das escolas de educação básica, compreendendo que os subsídios que esta estratégia de gestão traz, são de grande importância para a comunidade escolar e melhoria da educação em geral, preservando e instigando os princípios de uma gestão democrática.

A presente pesquisa tinha como problema inicial: Quais as contribuições que a auto-avaliação institucional pode apresentar para a gestão democrática da escola da educação básica?

Num contexto geral as contribuições da auto-avaliação para a gestão escolar propicia reflexões a respeito da mudança da concepção da avaliação, aplicação da gestão educacional, os princípios da participação e a consolidação da identidade da escola.

Propor a auto-avaliação numa escola requer momentos de muito trabalho, reflexões, mudanças de visão e entendimento a respeito dos processos, objetivos e contribuições que a avaliação pode trazer. Momentos estes de discussão, debates, construção e efetiva participação de toda a comunidade escolar nos aspectos decisivos da escola.

Percebi que os agentes da escola de educação básica em determinados momentos do processo avaliativo, não se encontram preparados para a efetivação da avaliação numa perspectiva emancipatória.

Tanto professores como funcionários e pais de alunos compreendiam a avaliação apenas no contexto da aprendizagem com foco no aluno e na nota, ou então numa perspectiva de punição e controle.

Assim, ao mesmo tempo, que a avaliação institucional trouxe momentos de angústias, pois fez com que todos, em especial os funcionários da escola, se sentissem agentes e responsáveis pelo andamento da escola, trouxe também uma perspectiva de mudança da percepção do sucesso deste aluno, que não depende única e exclusivamente da criança ou do professor, mas sim de todas interdependências existentes, que criam determinados contextos e situações nos espaços escolares.

Experenciar a avaliação enquanto estratégia de gestão para a tomada de decisão e melhoria da instituição de ensino é propor à escola constantes momentos de reflexão e direcionamentos, construindo um processo de mudança de cultura avaliativa entre os profissionais da educação.

A construção do processo de auto-avaliação institucional tornou-se um momento rico destas reflexões. Percebi que a comissão já gostaria de resolver os problemas existentes; contudo, era necessário refletir sobre as prioridades e as necessidades também sentidas pelos outros pais.

No entanto, a questão da participação ainda é tímida nos espaços escolares. Durante a organização do processo de auto-avaliação, alguns membros desistiram e outros, mesmo presentes, pouco contribuíram para as discussões e reflexões. É preciso não apenas criar instâncias de participação na escola, mas também conscientizar a comunidade escolar a respeito do engajamento de todos nas ações escolares.

Outra contribuição que a auto-avaliação institucional trouxe para a melhoria da escola foi provocar a instância de participação da comunidade e a percepção da necessidade do engajamento dos agentes escolares nos diversos setores da escola na tomada de decisão.

O processo de discussão e participação valoriza a comunidade escolar, fazendo com que todos percebam a importância de sua contribuição para a instituição de ensino, desde o trabalho da direção da escola a limpeza realizada pelas zeladoras e a atuação de pais e alunos.

Esta proposta de participação de todos produz a conscientização da comunidade escolar de que todos os agentes da escola possuem o mesmo grau de importância para o bom funcionamento da instituição e que todos podem contribuir e são responsáveis para a melhoria da educação básica.

A aplicação e análise dos questionários de auto-avaliação respondidos pela comunidade escolar trouxeram uma percepção rica e produtiva a respeito da realidade escolar. A partir das respostas dadas, percebeu-se os aspectos que destacam a escola, nos pontos positivos e também os pontos que precisam estar sendo aprimorados.

O processo vivenciado destacou que a gestão ainda é identificada pelos pais apenas na figura do diretor; também mostraram que os documentos que não são construídos pela comunidade escolar, neste caso o plano de metas, o Regimento

Interno e o Projeto Político Pedagógico, de fato não são nem lembrados pela comunidade, mesmo que sejam constantemente lembrados nas reuniões.

Tal indício reforça a necessidade da participação da comunidade escolar na elaboração dos encaminhamentos institucionais para que haja o engajamento necessário para a melhoria da escola.

Outra situação caracterizada pela auto-avaliação institucional é que na hora do preenchimento dos questionários muitos tentam ser agradáveis no que diz respeito à figura pessoal e deixam de dar contribuições que de fato trariam melhorias para o espaço escolar.

O auto-conhecimento sobre a realidade em que a escola está inserida constrói e reforça a identidade institucional, que é reflexo da subjetividade das relações culturais, econômicas e sociais existentes neste espaço.

É por meio deste conhecimento que os agentes produzem reflexões a respeito da necessidade do aperfeiçoamento do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Interno, reforçando a autonomia da escola e sua identidade, aspectos interdependentes.

O mais gratificante foi que, enquanto gestora e pesquisadora pude experimentar a sensação de realmente tomar decisões de forma participativa e democrática. Durante o processo de construção da auto-avaliação institucional, percebi que, muitas vezes durante os três anos na gestão desta instituição de ensino, convidei a comunidade escolar apenas para concordar com decisões que já havia tomado e não para decidir de forma coletiva, com a opinião de todos, como acreditava estar fazendo.

Neste sentido, é notório o fato de que a auto-avaliação institucional também traz como subsídio para a gestão a responsabilidade coletiva e a transformação pessoal. Quando as decisões são tomadas em conjunto, de forma participativa e democrática, todos assumem as responsabilidades pela decisão, os encaminhamentos e os resultados, sejam eles de sucesso ou de fracasso, descentralizando o poder de gerir a escola apenas na figura do diretor.

Assim, posso resumir que os subsídios que o processo de auto-avaliação institucional traz para a melhoria da escola de educação básica define-se como uma mudança de cultura dentro das escolas a respeito da avaliação.

Deixa-se de ter como foco apenas o aluno e adere-se à percepção de todos os aspectos da instituição – a participação da comunidade escolar, a necessidade

do engajamento; a valorização de todos os funcionários para a melhoria da escola, o auto-conhecimento dos pontos positivos e dos aspectos a melhorar, a tomada de decisão para a melhoria da instituição de ensino e a responsabilidade coletiva, assumida por todos, pois participaram do processo.

Após o encerramento da auto-avaliação institucional, fica o sentimento de que todo o processo desde o estudo do tema, passando pela indicação dos aspectos a serem avaliados e pela construção dos instrumentos até a análise dos dados deveria ser realizado com a participação de toda a comunidade escolar e não apenas com uma representatividade.

Nota-se que os momentos de discussão e debates são mais ricos e produtivos até para a própria coleta de dados, no entanto este tipo de estratégia seria mais trabalhosa e difícil de efetivar, pois a mobilização de toda a comunidade durante todo o processo torna-se quase impossível, por questões de tempo e disponibilidade.

É possível falar em encerramento do processo de auto-avaliação institucional apenas no que se refere às etapas do presente trabalho de pesquisa, pois percebo que enquanto gestora apenas o primeiro passo foi dado, este foi apenas o começo, mobilizando a comunidade escolar, as instâncias de participação e a melhoria do espaço escolar por meio da avaliação e tomada de decisão.

Ao final (ou seria início?) deste processo, o aspecto a ser levantado é a inclusão da auto-avaliação institucional da escola no Projeto Político Pedagógico e no regimento interno da instituição. Muitas escolas até contemplam este item em seus documentos ou encaminhamentos, no entanto, percebe-se que ainda são poucas as instituições que, de fato, concretizam esta prática de forma emancipatória, para a tomada de decisão e melhoria do espaço escolar.

Construir esta estratégia de gestão de forma participativa no contexto de construção do Projeto Político Pedagógico é uma importante iniciativa para a melhoria da instituição de ensino, pois, conseqüentemente, a efetivação da avaliação institucional acontecerá de maneira eficaz, se aperfeiçoando e se caracterizando na identidade de seu próprio contexto, servindo como adequado subsídio para o projeto, em uma relação de interdependência.

Propor a auto-avaliação institucional nas escolas de educação básica é um desafio porque as próprias políticas educacionais não dão grande relevância a esta prática. Assim, é preciso uma mudança de cultura para que ela se efetive nas

instâncias educacionais no intuito de trazer a melhoria para a instituição educacional.

Os próprios agentes escolares, em especial os gestores, devem reformular suas visões a respeito da avaliação para que ela possa de fato acontecer no espaço escolar de maneira participativa e democrática, trazendo subsídios para a gestão da escola.

Compreender a avaliação como requisito para a tomada de decisão traz para a escola a percepção de suas principais defasagens e prioridades, fazendo com que as decisões sejam efetivas, propiciando soluções mais concretas para as situações do cotidiano da escola.

A partir deste contexto é necessário criar nas escolas de educação básica momentos de discussão, debates e construção de processos de avaliação institucional, prevendo esta estratégia no projeto político pedagógico da escola e regimento interno.

O plano de ação, plano de gestão e definição orçamentárias devem ser subsidiadas pelo diagnóstico da auto-avaliação, afim de que toda a comunidade escolar participe, assumindo responsabilidades e se engajando na melhoria da escola, neste sentido as decisões tomadas serão mais efetivas trazendo melhores resultados para os problemas encontrados.

Os sistemas municipais, estaduais e nacionais de educação também precisam repensar as políticas de avaliação institucional para as escolas de educação básica, com o intuito de uma efetiva melhoria da educação.

Fernandes (2002, p. 140) propõem uma análise a respeito do processo de avaliação, que resume, hoje a realidade da instituição avaliada e a sensação pessoal e profissional que tive com o desenvolvimento desta pesquisa:

A escola que passa por um processo avaliativo sério e participativo descobre sua identidade e acompanha a sua dinâmica. Muita coisa aprende-se com esse processo. Mas o que fica de mais importante é a vivencia de uma caminhada reflexiva, democrática e formativa. Todos crescem. Os dados coletados mudam, mas vivencia marca a vida das pessoas e renova esperanças e compromisso com um trabalho qualitativo e satisfatório para a comunidade escolar e para a sociedade. Avaliação Institucional é, portanto, um processo complexo e não há, pronto para consumo, um modelo ideal e único para as escolas. Ela precisa ser construída. É o desafio de uma longa caminhada possível e necessária.

Após o processo de investigação, não somos mais os mesmos, a escola se transformou, não apenas em suas estruturas organizacionais, mas os profissionais da educação mudaram. O processo de construção e reflexão, trouxe a todos uma responsabilidade coletiva e o melhor: a esperança de que podemos transformar a escola, a educação, o mundo em algo melhor.

A avaliação propicia às escolas momentos de discussão e reflexão sobre as práticas e encaminhamentos escolares. Traz conflitos também, mas necessários para a mudança do espaço, propiciando um novo equilíbrio para a instituição de ensino. É a partir destes contextos de conflitos, debates e reflexões, propiciado pela avaliação, que a melhoria escolar se efetiva, pois a tomada de decisão será realizada com diagnóstico concreto a respeito dos aspectos escolares.

No entanto, a avaliação também evidencia os pontos positivos da instituição de ensino, incentivando os profissionais e reconhecendo o trabalho realizado por todos, pois é preciso pensar a avaliação não apenas como estratégia de identificação de problemas, mas também, num instrumento de identificação dos aspectos positivos da escola, para que possam ser reforçados, servindo de parâmetro para outras mudanças necessárias na escola.

Outro aspecto importante é pensar a meta avaliação, ou seja, a avaliação do processo e avaliação. Enquanto pesquisadora, se retomasse o processo, partiria hoje, de uma iniciativa diferenciada, preparando a comunidade escolar, com grupos de discussão a respeito do projeto político pedagógico, regimento interno e plano de metas.

A comunidade escolar tendo um contato maior com estes aspectos poderia contribuir com melhor eficácia nos pontos que precisam ser melhorados. Muitos responderam, de repente, sem nunca ter visto falar no Projeto da escola e outros documentos. Conscientizar a comunidade seria o primeiro ponto para uma auto-avaliação com mais eficácia.

Os resultados da investigação propõem inúmeras reflexões a respeito da avaliação institucional nos contextos da educação básica. A pesquisa indica a necessidade de uma mudança nas práticas das escolas a respeito da avaliação escolar e a urgência em desenvolver políticas públicas de avaliação institucional voltadas para as escolas de educação básica, com fins de melhoria dos espaços educacionais brasileiros.

REFERÊNCIAS

- BARBIER, R. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- BAUER, R. **Gestão da mudança: Caos e Complexidade nas Organizações**. São Paulo: Editora Atlas, 1999.
- BELLONI, I. & BELLONI, J.A. **Questões e Propostas para uma Avaliação Institucional Formativa**. In FREITAS.L.C. Avaliação de Escolas e Universidades. Campinas: Komedi., 2003.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BEHRENS, M. A. **Paradigma da complexidade**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- BIANCHETTI.R.G. **Modelo neoliberal e políticas Educacionais**. São Paulo. Cortez, 2005.
- BOGDAN, R & BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORDIGNON, G. & GRACINDO, R.V. **Gestão da Educação: o município e a escola**. In AGUIAR, M. A. S. Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. 1996.
- BRASIL. Portaria nº 931 de 21 de março de 2005. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acessado em 24/03/2007.
- BRASIL. Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB. Lei 2026/93, Brasília: MEC.
- BRASIL. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Lei nº 10.861/2004. Brasília: MEC.
- BRUNO, L. **Poder e administração no capitalismo contemporâneo**. In OLIVEIRA, D. A. Gestão Democrática da Educação. Petrópolis:Vozes., 2005.
- CAVAGNARI, L. B. **Projeto Político-Pedagógico, autonomia e realidade escolar: Entraves e Contribuições**. In RESENDE, L.M.G. Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico. Campinas: Papirus., 2003.
- CURY, C. R. J. **Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino**. In OLIVEIRA, M. A. M. Gestão Educacional: Novos olhares novas abordagens. Petrópolis: Vozes, 2005.

DALMAS, A. **Planejamento participativo na escola**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DALAROSA, A.A. **Ciência, pesquisa e metodologia na Universidade**. In LOMBARDI, J. C. Pesquisa em Educação. Campinas: Editora Autores Associados. 1999.

DIAS SOBRINHO. J. BALZAN. N.C. **Avaliação institucional: teorias e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995

DIAS SOBRINHO. J. **Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

EYNG, A. M. **Planejamento e Gestão do Projeto Político Pedagógico desenvolvendo competências**. In EYNG, A.M. Planejamento e Gestão Educacional numa perspectiva Sistêmica. Curitiba: Champagnat, 2002.

EYNG, A M. **Planejamento, Gestão e Inovação na Educação Superior**. In GISI, M. L. Políticas e Gestão da Educação Superior. Curitiba: Champagnat, 2003.

EYNG. A.M. **Avaliação e identidade institucional: Construindo uma cultura de antecipação**. Revista Diálogo Educacional. Curitiba: Champagnat, 2004.

FERREIRA. N.S.C. **Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades**. In: FERREIRA.N.S.C; AGUIAR.M.A.S. Gestão da educação: Impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2004.

FERNANDES.M.E.A. **Avaliar a escola é preciso: Mas...que avaliação?** In VIEIRA.S.L. Gestão da Escola desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

FRANCO, C. **Quais as contribuições da avaliação para as políticas educacionais?** In BONAMINO. A. & BESSA, N. e FRANCO, C. Avaliação da Educação Básica. São Paulo: Loyolas, 2004.

GADOTTI. M. **Projeto político-Pedagógico da escola: Fundamentos para a sua realização**. In ROMÃO.J.E. Autonomia da escola: princípios e propostas. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

GAETA.M. A.J.V. **Identidade multiculturais em espaços escolares: dilemas entre o reconhecido e o vivido**. In GONÇALVES.M.F.C. Educação escolar: identidade e diversidade. Santa Catarina: Ed, Insular, 2003.

GANDIN, D. **Temas para um projeto político-pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

GUTIERREZ.G.L.; CATANI.A.M. **Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades.** In. FERREIRA.N.S.C. *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios.* São Paulo: Cortez, 2001.

HORA, L. D. **Gestão Democrática na escola.** Campinas: Papirus, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e Prática.** Goiânia: Alternativa, 2004.

LUCK, H. **A gestão Participativa na Escola.** Petrópolis: Vozes, 2006.

LUCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** Petrópolis: Vozes, 2006.

MORGAN, G. **Imagens da organização.** São Paulo: Atlas, 1996.

MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, E. **O Pensar Complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade.** São Paulo: Garamond, 2001.

PARO.H.V. **A administração escolar: Introdução crítica.** São Paulo, Ed. Cortez, 2003.

PENIN, S. T. S. & VIEIRA, S. L. **Refletindo sobre a função social da escola.** In VIEIRA, L. S. *Gestão da escola: desafios a enfrentar.* Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

PETRAGLIA.I. **Edgar Morin: A educação e a complexidade do ser e do saber.** Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

PLANO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais, 2003.

RESENDE, L. M. G. **O sujeito reflexivo no espaço da construção do projeto Político-Pedagógico.** In FONSECA, M. (org) *As dimensões do Projeto Político-Pedagógico.* Campinas: Papirus, 2004.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. [Http\\:www.sjp.pr.gov.br/porta](http://www.sjp.pr.gov.br/porta)
Acessado em 20/03/2007.

SANTOS, B. R. L; SILVA, J. O. & KETZER, S. M. **Pesquisa-Ação: do positivismo à ciência crítica.** In RINGERS, M. E. A. *Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação: notas para reflexão.* Porto Alegre: EdipucRS, 1994.

SILVA, M. S. **Avaliação de Políticas e Programas Sociais: Teoria e Prática.** São Paulo: Veras, 2001.

SCHLOGEL, E. **Gestão: o novo desafio para a escola pública**. Curitiba, 2004.

SOARES, J. F. **Avaliação de Escolas de Ensino Básico**. In FREITAS, L. C. Avaliação de Escolas e Universidades. Campinas: Komedi, 2003.

SOUZA, J. V. & CORREA, J. **Projeto Pedagógico: a autonomia construída no cotidiano da escola**. In VIEIRA, L.S. Gestão da escola: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

THIOLLENT.M. **A metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo. Cortez, 1985.

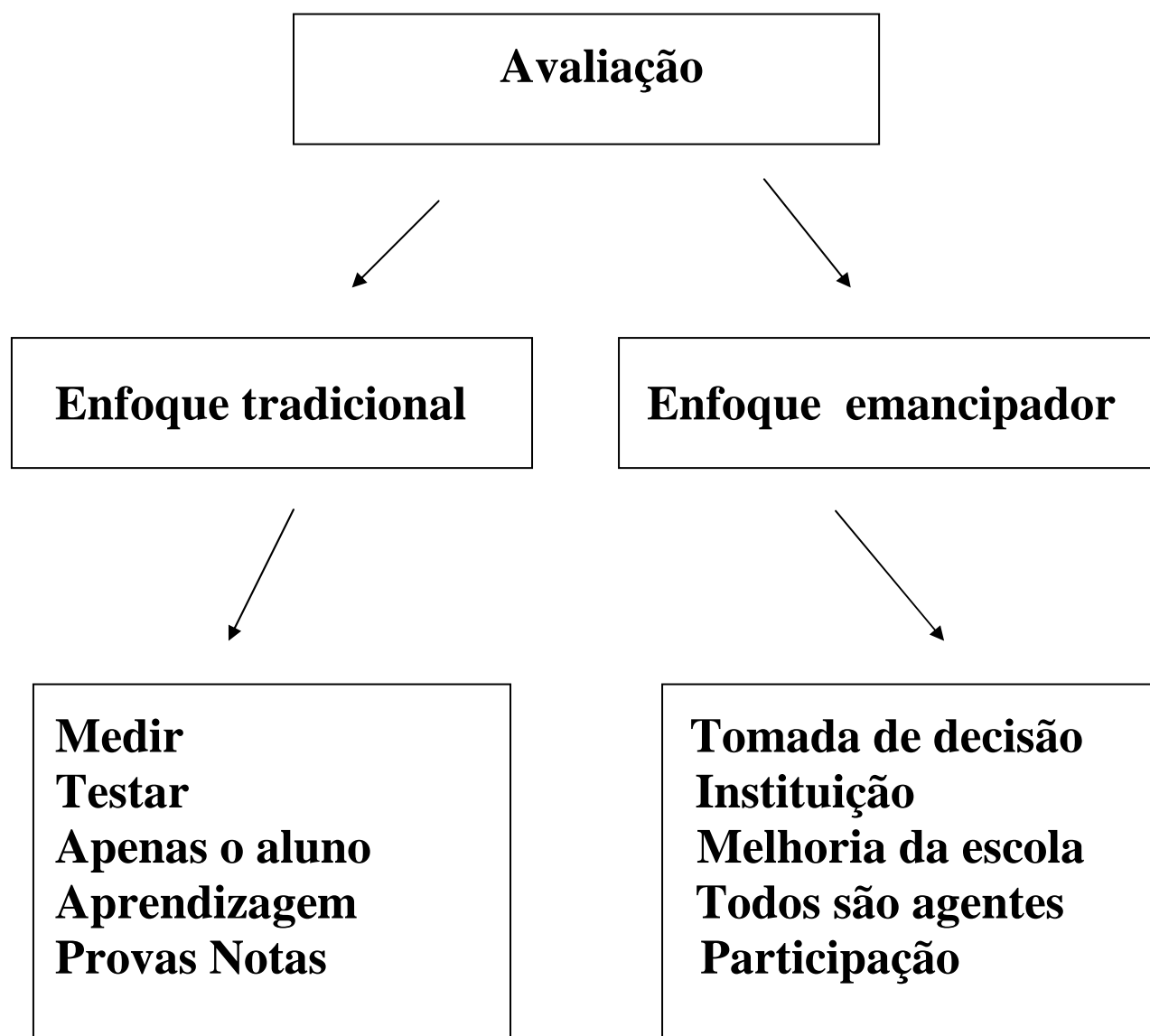
VEIGA, I. P. A. **Perspectivas para reflexão em torno do Projeto Político-Pedagógico**. In RESENDE, L. M. G. Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico. Campinas: Papyrus, 2003.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico: Novas trilhas para a escola**. In FONSECA, M. As dimensões do Projeto Político Pedagógico. Campinas: Papyrus, 2004.

VIANA, M. H. **Introdução à Avaliação Educacional**. São Paulo: Ibrasa, 1989.

APÉNDICE

APÊNDICE A



APÊNDICE B

Instâncias pedagógicas: DIZ RESPEITO AO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO (CURRÍCULO, CONTEUDO, METODOLOGIA, AVALIAÇÃO).

Instâncias administrativas: DIZ RESPEITO A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA (GESTÃO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, REGIMENTO INTERNO, SECRETARIA).

Instâncias financeiras: DIZ RESPEITO DE GESTÃO DOS RECURSOS DA ESCOLA (APM, VERBAS, ARRECADAÇÕES).

APÊNDICE C

1-Organização geral da escola		não sei opinar ()
O principal Ponto positivo neste item	Principal ponto a melhorar neste item	
2-Plano de ação: qualidade na escolha e realização das metas		não sei opinar ()
O principal Ponto positivo neste item	Principal ponto a melhorar neste item	
3-Projeto Político pedagógico: elaboração e aplicação		não sei opinar ()
O principal Ponto positivo neste item	Principal ponto a melhorar neste item	
4-Regimento interno: cumprimento das normas e atribuições		não sei opinar ()
O principal Ponto positivo neste item	Principal ponto a melhorar neste item	
5-Gestão: qualidade da atuação do diretor		não sei opinar ()
O principal Ponto positivo neste item	Principal ponto a melhorar neste item	
6-Professores: em relação à qualidade de ensino		não sei opinar ()
O principal Ponto positivo neste item	Principal ponto a melhorar neste item	
7-Secretaria: qualidade dos serviços realizados		não sei opinar ()
O principal Ponto positivo neste item	Principal ponto a melhorar neste item	
8-Serviços gerais: qualidade da limpeza da escola		não sei opinar ()
O principal Ponto positivo neste item	Principal ponto a melhorar neste item	
9-Merenda: qualidade na preparação da alimentação		não sei opinar ()
O principal Ponto positivo neste item	Principal ponto a melhorar neste item	
10-Pais e responsáveis: em relação à participação na escola		não sei opinar ()
O principal Ponto positivo neste item	Principal ponto a melhorar neste item	
11-Alunos: em relação à qualidade da aprendizagem		não sei opinar ()
O principal Ponto positivo neste item	Principal ponto a melhorar neste item	
12 - APM: qualidade da participação na gestão financeira da escola		não sei opinar ()
O principal Ponto positivo neste item	Principal ponto a melhorar neste item	

APÊNDICE D

<i>Os aspectos abaixo selecionados são resultados do primeiro instrumento de avaliação aplicado para pais, professores e funcionários da escola</i>	
Marque com um X o principal aspecto em cada uma das colunas	
Organização geral da escola	
Aspectos positivos	Aspectos a melhorar
<input type="checkbox"/> Organização de eventos <input type="checkbox"/> Organização da estrutura física <input type="checkbox"/> Convocação dos pais para participar de tudo <input type="checkbox"/> Trabalho com projetos <input type="checkbox"/> Interação entre pais, alunos e profissionais da escola <input type="checkbox"/> Outros: _____	<input type="checkbox"/> Formação continuada dos professores <input type="checkbox"/> Limpeza do terreno ao lado <input type="checkbox"/> Transporte escolar <input type="checkbox"/> Entrosamento do corpo docente e funcionários <input type="checkbox"/> A comunicação entre pais e escola <input type="checkbox"/> Estrutura física – (Ginásio, muro) <input type="checkbox"/> Outros: _____
Plano de ação: qualidade na escolha e realização das metas	
Aspectos positivos	Aspectos a melhorar
<input type="checkbox"/> O diagnóstico sobre as prioridades para a elaboração das metas <input type="checkbox"/> O envolvimento da família no alcance das metas <input type="checkbox"/> A realização das metas <input type="checkbox"/> O acompanhamento de todos a respeito do alcance das metas <input type="checkbox"/> Outros: _____	<input type="checkbox"/> O processo de construção, que deve ser com a participação de todos <input type="checkbox"/> Colaboração dos pais para o alcance das metas propostas <input type="checkbox"/> Divulgação das metas para a comunidade <input type="checkbox"/> Outros: _____
Projeto Político Pedagógico: elaboração e aplicação	
Aspectos positivos	Aspectos a melhorar
<input type="checkbox"/> Os temas de ensino <input type="checkbox"/> O trabalho por meio dos projetos <input type="checkbox"/> O envolvimento de todos na construção e aplicação <input type="checkbox"/> As atividades extra-classe <input type="checkbox"/> Outros: _____	<input type="checkbox"/> Recurso Humano (pedagogo) para uma melhor orientação do PPP <input type="checkbox"/> A organização do PPP <input type="checkbox"/> Inclusão de aulas diferentes como dança, teatro etc... <input type="checkbox"/> Inserir aulas de informática <input type="checkbox"/> Valorização do PPP da escola, divulgando o mesmo entre a comunidade <input type="checkbox"/> A avaliação da aprendizagem do aluno <input type="checkbox"/> Outros: _____
Regimento interno: cumprimento de normas e atribuições	
Aspectos positivos	Aspectos a melhorar
<input type="checkbox"/> As normas que são aplicadas <input type="checkbox"/> O cumprimento trouxe uma maior segurança para a escola <input type="checkbox"/> O horário da escola <input type="checkbox"/> Outros: _____	<input type="checkbox"/> Ser construída com a participação da comunidade <input type="checkbox"/> Não mudar os horários (manhã e tarde) <input type="checkbox"/> Divulgação entre os pais e funcionários sobre o regimento da escola <input type="checkbox"/> Outros: _____
Gestão: qualidade na atuação do diretor	
Aspectos positivos	Aspectos a melhorar
<input type="checkbox"/> O encaminhamento por meio de projetos <input type="checkbox"/> Inovação, competência e eficiência <input type="checkbox"/> O atendimento aos pais, funcionários e comunidade <input type="checkbox"/> Gestão democrática onde todos participam <input type="checkbox"/> Outros: _____	<input type="checkbox"/> Atenção maior ao corpo docente, encaminhando o trabalho pedagógico <input type="checkbox"/> Aumento da equipe gestora <input type="checkbox"/> Disponibilidade maior de tempo para conversar com os pais <input type="checkbox"/> Capacitação da gestora <input type="checkbox"/> A comunicação interna (dentro da escola) e externa (entre a comunidade) <input type="checkbox"/> A efetivação do Conselho escolar <input type="checkbox"/> Divulgação das ações da escola em tempo hábil <input type="checkbox"/> Outros: _____
Professores: em relação a qualidade de ensino	
Pontos positivos	Pontos a melhorar
<input type="checkbox"/> Competência, Eficiência e inovação <input type="checkbox"/> Trabalham com projetos <input type="checkbox"/> A comunicação com os alunos <input type="checkbox"/> Dedicção com que realizam todos os trabalhos sugeridos <input type="checkbox"/> Troca e pesquisa entre os profissionais da escola <input type="checkbox"/> Outros: _____	<input type="checkbox"/> Paciência com os alunos <input type="checkbox"/> Maior número de professores <input type="checkbox"/> Correção da lição de casa <input type="checkbox"/> A formação continuada <input type="checkbox"/> Melhorar o ensino de inglês <input type="checkbox"/> Atenção mais individualizada com alunos com mais dificuldade <input type="checkbox"/> Organização em relação aos planos de aula <input type="checkbox"/> Diálogo entre pais e professores <input type="checkbox"/> Outros: _____
Secretaria: qualidade dos serviços realizados	
Pontos positivos	Pontos a melhorar

<input type="checkbox"/> Organização em atender todos e realizar tudo o que é pedido <input type="checkbox"/> Aberta ao diálogo para a melhoria pessoal e profissional <input type="checkbox"/> O atendimento aos pais <input type="checkbox"/> Eficiência e Responsabilidade <input type="checkbox"/> Outros: _____	<input type="checkbox"/> Aumento do quadro de funcionários <input type="checkbox"/> Entrega de documentação m tempo hábil <input type="checkbox"/> Entrega de bilhetes e recados aos pais <input type="checkbox"/> Comunicação e relacionamento com todos da escola e comunidade. <input type="checkbox"/> Organização da secretaria da escola <input type="checkbox"/> Outros: _____
--	--

Serviços gerais: qualidade de limpeza da escola	
Pontos positivos	Pontos a melhorar
<input type="checkbox"/> limpeza da escola <input type="checkbox"/> A atuação e prestatividade das zeladoras <input type="checkbox"/> participação eficiente em todos os projetos desenvolvidos pela escola <input type="checkbox"/> Outros: _____	<input type="checkbox"/> Limpeza em frente da escola <input type="checkbox"/> Os materiais utilizados para a limpeza <input type="checkbox"/> Coleta e reciclagem do lixo <input type="checkbox"/> Relacionamento interno <input type="checkbox"/> Colaboração de todos da escola e comunidade, com a organização da escola <input type="checkbox"/> Divisão: Uma funcionária para limpeza e outra para merenda <input type="checkbox"/> Outros: _____
Merenda: qualidade na preparação da alimentação	
Pontos positivos	Pontos a melhorar
<input type="checkbox"/> Cardápio de qualidade e variado <input type="checkbox"/> A higiene da preparação <input type="checkbox"/> Nunca houve falta de lanche <input type="checkbox"/> Outros: _____	<input type="checkbox"/> Organização de um cardápio e entrega para os alunos <input type="checkbox"/> Maior quantidade de lanche a ser servido <input type="checkbox"/> Não ter tanta comida doce <input type="checkbox"/> Presença de pessoas estranhas na cozinha <input type="checkbox"/> Aquisição de recursos necessários para a cozinha (forno, talheres novos, geladeira, etc..) <input type="checkbox"/> Entrega dos lanches na data certa <input type="checkbox"/> Outros: _____

Pais e responsáveis: em relação a participação na escola	
Pontos positivos	Pontos a melhorar
<input type="checkbox"/> Os pais sempre são convocados a participar de tudo <input type="checkbox"/> Aqueles pais que participam, participam com eficiência <input type="checkbox"/> A escola repassa a importância da participação <input type="checkbox"/> Outros: _____	<input type="checkbox"/> Uma maior colaboração e frequência dos pais na escola <input type="checkbox"/> Grupos de discussão com os pais na escola <input type="checkbox"/> Conhecimento maior sobre os projetos desenvolvidos na escola e a prática dos professores <input type="checkbox"/> Horário e datas das reuniões pedagógicas, administrativas e financeiras <input type="checkbox"/> Estratégias diferentes para trazer os pais até a escola. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Outros: _____

Alunos: em relação a qualidade da aprendizagem	
Pontos positivos	Pontos a melhorar
<input type="checkbox"/> A atenção dos professores <input type="checkbox"/> O desenvolvimento dos alunos <input type="checkbox"/> A motivação em aprender e vir até a escola <input type="checkbox"/> O aprendizado de coisas diferentes, que os tornaram críticos <input type="checkbox"/> A união alunos-pais e professores, faz com que os alunos rendam mais <input type="checkbox"/> Encaminhamento de alunos com dificuldade ao CEMAE <input type="checkbox"/> Pré-conselho de classe <input type="checkbox"/> Recuperação paralela <input type="checkbox"/> Outros: _____	<input type="checkbox"/> Um incentivo maior a prática de esportes <input type="checkbox"/> Desenvolver projetos de leitura e higiene <input type="checkbox"/> Um trabalho mais acentuado com a caligrafia <input type="checkbox"/> Projetos específicos para as aulas de recuperação paralela <input type="checkbox"/> Aceleração da avaliação dos alunos com dificuldade de aprendizagem <input type="checkbox"/> Abertura da classe especial <input type="checkbox"/> Outros: _____

APM: qualidade da participação na gestão financeira da escola	
Pontos positivos	Pontos a melhorar
<input type="checkbox"/> Informação constante sobre os gastos da escola <input type="checkbox"/> A organização das prestações de contas e metas <input type="checkbox"/> Pessoas que compõe a APM são de confiança <input type="checkbox"/> Todos podem participar e opinar <input type="checkbox"/> Reuniões promovidas <input type="checkbox"/> Outros: _____	<input type="checkbox"/> Maior envolvimento dos pais e funcionários <input type="checkbox"/> A distribuição de renda da escola <input type="checkbox"/> Os eventos para arrecadação de dinheiro <input type="checkbox"/> Calendários para as reuniões da APM <input type="checkbox"/> Outros: _____