

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

MARIA LÚCIA MONTEMÓR

AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL:
DIMENSÕES POLÍTICAS E GESTÃO DEMOCRÁTICA

SÃO CARLOS – SP

2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

MARIA LÚCIA MONTEMÓR

**AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL:
DIMENSÕES POLÍTICAS E GESTÃO DEMOCRÁTICA**

Dissertação apresentada a banca de defesa para a obtenção do título de mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, linha de pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade, sob orientação da Profa. Dra. Maria Cecília Luiz.

SÃO CARLOS – SP
2013

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

M777ai Montemór, Maria Lúcia.
Autoavaliação institucional : dimensões políticas e gestão democrática / Maria Lúcia Montemór. -- São Carlos : UFSCar, 2013.
95 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

1. Avaliação institucional. 2. Cultura organizacional. 3. Gestão democrática. 4. Educação básica. 5. Políticas públicas. I. Título.

CDD: 371.26 (20ª)



Programa de Pós-Graduação em Educação
Comissão Julgadora da Dissertação de mestrado de

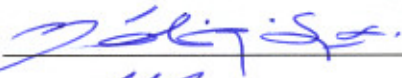
Maria Lúcia Montemor
São Carlos 30/10/2013


BANCA EXAMINADORA


Prof^ª. Dr^ª. Maria Cecília Luiz

Prof^ª. Dr^ª. Sandra Aparecida Riscal

Prof^ª. Dr^ª. Raquel Pereira Chainho Gandini







Dedico este trabalho aos meus filhos Bernardo, Luís Henrique e Moacir e aos meus pais Nair e Mário (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Ao Supremo que habita em nós.

Aos meus três filhos, Bernardo, Luís Henrique e Moacir, que foram os propulsores de minhas conquistas e, com suas existências, provocaram minhas transformações e realizações para um ser melhor.

À minha irmã, Maria da Glória, amiga incansável que deu-me forças nos momentos de fraqueza, acolhendo e compreendendo minha vida e meus sonhos.

Aos profissionais da educação da Escola Municipal “Professora Aparecida Homs Salles Cunha” pela presteza e paciência carinhosa e caridosa em ceder todo o material de pesquisa.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Cecília Luiz, amiga e companheira que apoiou e confiou em meu trabalho, aprimorou meus conhecimentos e ajudou-me a compreender e trabalhar minhas limitações.

À banca examinadora, Profa. Dra. Sandra Aparecida Riscal e Profa. Dra. Raquel Pereira Chainho Gandini, pelas contribuições oferecidas para a conclusão deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, principalmente à coordenadora e aos funcionários pelo apoio.

Aos amigos do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, pela construção compartilhada do conhecimento.

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, da boniteza e da alegria” – Paulo Freire.

“A grandeza do homem é ser ele uma ponte, e não uma meta; o que se pode amar no homem é ser ele uma transição e um ocaso” – Friedrich W. Nietzsche. Assim falou Zaratustra, I, 4.

RESUMO

Os movimentos e as reformas regulatórias, especialmente da década de 1990, trouxeram consequências significativas à organização e gestão da escola pública, as quais são decorrentes de concepções ou práticas de avaliação de um determinado contexto. O conhecimento de metodologias avaliativas da instituição escolar, ou da Autoavaliação Institucional, pode estimular a equipe gestora a trabalhar de forma mais coletiva, valorizando a participação de todos e retratando a escola tal como ela é, sob o ponto de vista de sua comunidade. A Escola Municipal “Professora Aparecida Honsi Salles Cunha”, em São José do Rio Preto – SP, criou, recriou e efetivou, no período de 1999 a 2010, um modelo de Autoavaliação Institucional próprio por meio de questionários transformados em Relatórios Avaliativos. Nesta dissertação, utilizou-se o recorte de 2006 a 2009, devido às mudanças significativas que ocorreram neste período e que propiciaram alterações pontuais na cultura organizacional da escola. Buscou-se situar um marco de referência teórico-conceitual a respeito da avaliação e Autoavaliação Institucional na educação e na escola; definir os procedimentos metodológicos em que se apresenta a escola pesquisada e relatar o processo de construção da Autoavaliação, evidenciando-a por meio de análises de documentos, Relatórios Avaliativos Institucionais e outros (Projeto Político Pedagógico, Plano Escolar etc.). Para tanto, elaborou-se duas grandes categorias de análise: *dimensões sociais e políticas* e *gestão escolar e cultura organizacional*. A partir destas categorias, criou-se outras com informações oportunas para esta investigação. Analisou-se como a escola estava antes e depois de constituir, anualmente, o Relatório Avaliativo e constatou-se as alterações em sua cultura organizacional para se possuir uma gestão democrática. A metodologia utilizada foi: trabalhar com as respostas dos questionários do segmento pais/familiares e com os Relatórios Avaliativos construídos coletivamente no recorte de quatro anos (2006-2009). Concluiu-se que as Autoavaliações, elaboradas, aplicadas e analisadas de forma coletiva pela instituição, tornaram-se instrumentos facilitadores para agilizar diagnósticos e solucionar problemas, levando em conta a participação no processo de constituição de uma gestão democrática.

ABSTRACT

The movements and regulatory reforms, especially in the 1990, brought significant changes to the organization and management consequences as the public school, which arise from conceptions or practices of evaluating a given context. Knowledge of assessment methodologies of the school, or the Institutional Self Assessment, can stimulate the management team to work more collectively, participation valuing each and portraying the school as it is, from the point of view of their community. The Municipal School “Professor Ali Homsí Salles Cunha” in São José do Rio Preto– SP, created, recreated and effected in the period 1999-2010, a model of institutional self-evaluation itself through questionnaires processed in evaluation reports. In this dissertation, we used the cutout from 2006 to 2009 due to the significant changes that have occurred in this period and that have led to specific changes in the organizational culture of the school. We attempted to place a framework of theoretical and conceptual reference concerning the evaluation and Institutional Self-Evaluation in education and school; define the methodological procedures as presented searched the school and report the construction process of self-evaluation, showing it through analysis of documents, reports and other evaluative Institutional (Political Pedagogical Project, School Plan etc.). To this end, we prepared two broad categories of analysis: social and educational policies and organizational culture and management dimensions. From these categories, we created others with timely information for this investigation. Analyzed as before and after school was to establish annually the Evaluative Report and found that the changes in its organizational culture to have a democratic management. The methodology used was to work with questionnaire responses from parents/family segment and the evaluative reports collectively built the cutout of four years (2006-2009). It was concluded that the self-assessments, developed, implemented and analyzed collectively by the institution, become facilitators tools to streamline diagnostics and troubleshooting, taking into account participation in the establishment of a democratic management process.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

QUADRO 1: As quatro gerações que definiram a avaliação.....	04
FIGURA 1: Escola Municipal Professora Aparecida Homsí Salles Cunha.....	24
QUADRO 2: Alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental em turmas e quantidades.....	28
QUADRO 3: Alterações no aspecto físico da escola que constam no PPP	57
QUADRO 4: Alterações financeiras da escola de 2006 a 2009	73

ANEXOS

ANEXO 1 – Questionários segmento pais e/ou familiares:

Questionário entregue aos pais em 2006:

1. Em sua opinião, a comunicação da escola com os pais este ano foi:
() excelente; () ótimo; () bom; () regular; () ruim;
2. Como foi o atendimento quando você procurou a(o):
 - a) Diretora (nome) - () excelente; () ótimo; () bom; () regular; () ruim;
 - b) Coordenadora (nome) - () excelente; () ótimo; () bom; () regular; () ruim;
 - c) Professor (a) - () excelente; () ótimo; () bom; () regular; () ruim;
 - d) Secretária - () excelente; () ótimo; () bom; () regular; () ruim;
 - e) Portaria - () excelente; () ótimo; () bom; () regular; () ruim;
 - f) Funcionário (s) - () excelente; () ótimo; () bom; () regular; () ruim;
3. Quanto à qualidade do trabalho didático/pedagógico, você acredita que foi:
() excelente; () ótimo; () bom; () regular; () ruim;
4. O que aconteceu na escola que você considera positivo (Cite até 3):
5. O que aconteceu na escola que você considera negativo (Cite até 3):
6. Enquanto pai/mãe/responsável você se considera
() excelente; () ótimo; () bom; () regular; () ruim;
7. Dê sugestões para melhorarmos nosso trabalho em 2006.
8. Você gostaria de participar do Conselho de Escola e/ou Associação de Pais e Mestres? () não () sim. Por quê:
9. Você indicaria esta escola para alguém matricular seu filho? () não () sim. Por quê:
10. Você acredita que seu (sua) filho (a) melhorou/ desenvolveu/cresceu com o trabalho realizado pela escola?
11. Deixe-nos uma mensagem.

ANEXO 2 – Questionário entregue aos pais em 2007:

Dê nota de 0 a 10 nas questões de 1, 2, 3 e 6, nas demais, dê seu parecer:

1 - Em sua opinião, a comunicação da escola com os pais este ano foi:

10-09-08-07-06-05-04-03-02-01

2-Como foi o atendimento quando você procurou a (o):

a) Diretora (nome) 10-09-08-07-06-05-04-03-02-01

b) Coordenadora (nome) 10-09-08-07-06-05-04-03-02-01

c) Professor (a) 10-09-08-07-06-05-04-03-02-01

d) Secretaria 10-09-08-07-06-05-04-03-02-01

e) Portaria 10-09-08-07-06-05-04-03-02-01

f) Funcionários 10-09-08-07-06-05-04-03-02-01

3-Quanto a qualidade do trabalho didático/pedagógico, você acredita que foi:

10-09-08-07-06-05-04-03-02-01

4- O que aconteceu na escola que você considera positivo:

5- O que aconteceu na escola que você considera negativo:

6- Enquanto pai/mãe/responsável você se considera:

10-09-08-07-06-05-04-03-02-01

7- Dê sugestões para melhorarmos nosso trabalho em 2008.

8- Você gostaria de participar do Conselho de Escola e/ou Associação de Pais e Mestres? () sim () não Por quê?

9-Você indicaria esta escola para alguém matricular seu filho? () sim () não Porque?

10- Você acredita que seu (sua) filho (a) melhorou/desenvolveu/cresceu com o trabalho realizado pela escola? () sim () não Por quê?

11- Deixe-nos uma mensagem.

ANEXO 3 – Questionário entregue aos pais em 2008/2009:

Dê nota de 0 a 10 nas questões de 1 a 4 e 7, nas demais, dê seu parecer:

1. Em sua opinião, a comunicação da escola com os pais este ano foi:

10-09-08-07-06-05-04-03-02-01-00

2. Como foi o atendimento quando você procurou a(o):

a) Diretora (nome) 10-09-08-07-06-05-04-03-02-01-00

b) Coordenadora (nome) 10-09-08-07-06-05-04-03-02-01-00

c) Professor (a) 10-09-08-07-06-05-04-03-02-01-00

d) Secretaria 10-09-08-07-06-05-04-03-02-01-00

e) Portaria 10-09-08-07-06-05-04-03-02-01-00

f) Funcionário(s) 10-09-08-07-06-05-04-03-02-01-00

3. Quanto à qualidade do trabalho didático/pedagógico, você acredita que foi:

10-09-08-07-06-05-04-03-02-01-00

4. Quanto à qualidade da gestão (administração) da escola, você acredita que foi:

10-09-08-07-06-05-04-03-02-01-00

5. O que aconteceu na escola que você considera positivo?

6. O que aconteceu na escola que você considera negativo?

7. Enquanto pai/mãe/responsável você se considera: 10-09-08-07-06-05-04-03-02-01-00

8. Dê sugestões para melhorarmos nosso trabalho em 2009.

9. Você gostaria de participar do Conselho da Escola e/ou Associação de Pais e Mestres? () sim () não Porque?

10. Você indicaria esta escola para alguém matricular seu filho? () sim () não Porque ?

11. Você acredita que seu (sua) filho(a) melhorou/ desenvolveu/ cresceu com o trabalho realizado pela escola? () sim () não Porque?

12. Você acredita que a escola contribuiu para melhorar sua vida? () sim () não Como?

ANEXO 4 – Questionário conjunto (professores, pais e funcionários) 2009:

Segundo o PDDE e separados por segmentos: Educação Infantil (itens A) e Ensino Fundamental (itens B).

Notas de 0 a 5, sendo 5 a nota máxima.

A. Educação Infantil

A.1- Ensino e Aprendizagem

A.1.1. Currículo organizado e articulado

1.1. a) A escola possui e utiliza parâmetros curriculares:

1.1.b) A escola tem uma Proposta Pedagógica que orienta o processo de ensino e aprendizagem:

1.1.c) A escola tem objetivos e metas definidos na Proposta Pedagógica, de acordo com os parâmetros curriculares:

1.1.d) Os professores sabem quais as linguagens a serem trabalhadas para crianças de 0 a 3 e de 3 a 5 anos:

1.1.e) Os professores têm conhecimento do desenvolvimento da criança nos níveis anteriores:

1.1.f) A equipe escolar reúne-se para revisar o currículo e a prática pedagógica:

A.1.2. Proteção do tempo de aprendizagem

1.2.a) Os eventos escolares e os assuntos administrativos são organizados e tratados com um mínimo de interrupção das aulas:

1.2.b) Os professores começam e terminam as aulas pontualmente:

1.2.c) A interrupção de aula devido à ausência de professores, reuniões, recessos, etc. é mínima:

1.2.d) Os professores dispõem de diretrizes diárias para o desenvolvimento do projeto pedagógico:

1.2.e) A maior parte do tempo dos alunos na escola é dedicada a atividades de aprendizagem:

A.1.3. Práticas efetivas dentro de sala de aula

1.3.a) Os professores procuram constantemente propor atividades que propiciem a prática de valores e atitudes:

1.3.b) É respeitado o tempo de aprendizagem de cada aluno:

1.3.c) Os professores conhecem as necessidades da turma e dão atenção individual e estímulo aos alunos com dificuldades:

1.3.d) Os professores estimulam a curiosidade e o interesse dos alunos, relacionando-os com os projetos da vida cotidiana:

1.3.e) Os professores fazem observações construtivas:

A.1.4. Estratégias de ensino diferenciadas

1.4.a) Os professores diversificam metodologias visando o desenvolvimento de todas as crianças:

1.4.b) Os professores utilizam televisão, vídeo, computador e outros materiais interativos, quando necessário:

1.4.c) As crianças são estimuladas a participar das atividades propostas:

1.4.d) Os professores aproveitam os espaços externos para realizar atividades cotidianas como ler, contar, histórias, fazer desenhos, etc.:

1.4.e) Os professores propõem atividades pedagógicas fora da escola como passeios, excursões, etc.:

A.1.5. Deveres de casa

As crianças levam para casa livros, pesquisas relacionadas com as práticas pedagógicas:

A.1.6. Disponibilidade e utilização de recursos didático-pedagógicos

1.6.a) Os professores e alunos dispõem de materiais pedagógicos e didáticos adequados,

que permitem atividades diversificadas:

1.6.b) A equipe escolar conhece o material pedagógico e didático existente na escola, sabe onde estão guardados e utilizam-nos quando necessário:

A.1.7. Avaliação Contínua

Os professores conhecem suas crianças, suas potencialidades, para o planejamento de seu trabalho:

A.2 – Clima Escolar

A.2.1. Diretrizes para busca de qualidade na infância

2.1.a) Os professores têm clareza dos objetivos de aprendizagem:

2.1.b) O coordenador acompanha, com frequência, o desempenho dos professores e o desenvolvimento de seus programas curriculares:

2.1.c) A escola estabelece relação clara entre os objetivos de aprendizagem, as atividades de ensino e a avaliação dos alunos:

2.1.d) A equipe escolar avalia as crianças com base nos Referenciais Curriculares:

2.1.e) O professor planeja as atividades que serão desenvolvidas:

2.1.f) O professor planeja, no começo do ano, como trabalhará sua disciplina durante o ano letivo, informando os alunos sobre seu plano de trabalho:

A.2.2. Expectativas em relação à aprendizagem dos alunos

2.2.a) No contato com pais e alunos, coordenador e professores expressam sua confiança na capacidade de aprendizagem dos alunos, independentemente de etnia, classe social ou outras características pessoais:

2.2.b) O Coordenador, no contato com professores, expressa sua confiança na capacidade de aprendizagem dos alunos:

2.2.c) coordenação mantém o ensino e a aprendizagem como centro do diálogo e atenção de toda a equipe escolar:

A.2.3. Comunicação regular entre a equipe escolar, pais e a comunidade

2.3.a) O Coordenador promove reuniões frequentes com o corpo docente, com pauta organizada:

2.3.b) A comunicação da escola com os pais e a comunidade é frequente:

2.3.c) Os pais entram em contato com o Coordenador por iniciativa própria:

2.3.d) O Coordenador envolve-se em atividades organizadas pela comunidade:

2.3.e) A escola promove eventos na escola de interesse da comunidade:

2.3.f) A coordenação da escola procura envolver os pais nas decisões relativas à melhoria da escola e enfatizam que a sua participação faz muita diferença no desempenho dos alunos:

A.2.4. Presença efetiva do coordenador

2.4.a) O Coordenador é encontrado facilmente na escola, fora de seu gabinete:

2.4.b) O Coordenador permanece na escola durante o período de atividades escolares:

A.2.5. Ambiente escolar

2.5.a) A escola é limpa, organizada e tem aparência atrativa:

2.5.b) O atendimento e as aulas terminam no horário:

2.5.c) Os livros e os materiais a serem utilizados são preparados antes do início das aulas:

2.5.d) Os alunos são estimulados a participarem da organização, decoração, ordem e limpeza das salas de aula:

A.2.6. Normas e Regulamentos

As normas e rotinas da escola são construídas coletivamente e socializadas:

A.2.7. Confiança dos professores no seu trabalho

2.7.a) Os professores consideram-se capazes de ensinar bem:

2.7.b) Os professores sentem-se à vontade com os materiais de aprendizagem, integrando-os às tarefas de sala de aula e têm ideias criativas sobre como ensinar, e de trabalhar diferentes linguagens:

2.7.c) Os professores acham seu trabalho significativo:

A.2.8. Confiança dos professores no seu trabalho

2.8.a) A equipe escolar e os pais se referem à escola como um lugar onde há atenção e cuidado em relação aos alunos:

2.8.b) As faltas e as impontualidades dos professores são vistos como um problema na escola:

A.2.9. Trabalho em equipe

2.9.a) Os professores planejam as atividades de ensino de forma cooperativa:

2.9.b) Os professores trocam ideias entre si:

2.9.c) Os professores, Coordenador e equipe técnica trabalham em conjunto para tratar de questões de interesse da escola:

A.3. Pais e Comunidade

A.3.1. Apoio material da comunidade

3.1.a) A comunidade contribui voluntariamente com a escola, para garantir a melhoria das condições de atendimento aos alunos:

3.1.b) A equipe escolar e os pais dos alunos reúnem-se para discutir as necessidades materiais da escola e os maneiras de atendê-la:

A.3.2. Comunicação frequente entre corpo docente e pais

3.2.a) A escola promove eventos que permitam contato entre pais e professores:

3.2.b) Os professores comunicam-se frequentemente com os pais:

3.2.c) Os pais comparecem e participam das reuniões para as quais são convidados:

A.3.3. Envolvimento dos pais na aprendizagem

3.4.a) Os pais acompanham e organizam os materiais trazidos para a escola:

3.4.b) Há evidência de leitura, conversações e brincadeiras dirigidas no lar:

3.4.c) A equipe escolar incentiva os pais a acompanharem o desenvolvimento de seus filhos:

A.4. Gestão de Pessoas

A.4.1. Gestão do pessoal

4.1.a) A Coordenação tem claramente definidas as funções e atribuições de todo o pessoal da escola e expressa qual a sua expectativa em relação à equipe escolar:

4.1.b) A Coordenação acompanha e avalia as atividades desenvolvidas por todos os colaboradores da escola:

4.1.c) A Coordenação identifica necessidades de aperfeiçoamento de toda a equipe escolar para a melhoria de suas habilidades profissionais:

4.1.d) A Coordenação organiza espaço e tempo para que os membros da equipe escolar se reúnam, troquem experiências, estudem, planejem, etc.:

A.4.2. Formação e desenvolvimento

4.2.a) Os professores tem domínio dos conteúdos a serem trabalhados:

4.2.b) Os professores participam, com frequência, de cursos de atualização, demonstrando empenho no seu desenvolvimento profissional:

4.2.c) Os professores tem conhecimento de metodologias de avaliação do seu trabalho:

4.2.d) Os professores utilizam abordagens pedagógicas atualizadas:

4.2.e) A equipe escolar aceita inovações e se mostra envolvida em processos de mudança:

4.2.f) Os professores têm informações atualizadas sobre tecnologia e recursos educacionais:

A.4.3. Compromisso da equipe escolar com os objetivos e metas da escola

4.3.a) Os professores e funcionários são comprometidos com os objetivos e metas da escola:

4.3.b) Os professores e funcionários conhecem os objetivos e metas da escola:

4.3.c) A equipe escolar avalia o desempenho de seu pessoal e o da escola como um todo, bem como o seu esforço para mudança:

A.5. Gestão de Pessoas

A.5.1 Utilização de recursos

5.1.a) A Coordenação é capaz de demonstrar que os insumos escolares adquiridos com os recursos provindos do governo, da comunidade e dos pais são alocados de acordo com as necessidades detectadas pela escola:

5.1.b) A Coordenação tem objetivos claros para a aplicação dos recursos financeiros disponíveis, efetuando os gastos de acordo com os procedimentos legais:

A.5.2. Planejamento das ações

5.2.a) A escola define conjuntamente seus objetivos, metas e estratégias e os planos de ação para alcançá-los:

5.2.b) O Coordenador e os professores tomam decisões conjuntas relativas ao horário escolar, atividades e demais recursos utilizados:

A.5.3. Objetivos claros

5.3.a) Os objetivos da escola são claramente definidos e aceitos pela comunidade escolar:

5.3.b) Os profissionais da escola sabem o objetivo do seu trabalho e estão mobilizados para a análise e melhoria dos processos:

5.3.c) A escola tem autonomia para decidir sobre horários escolares, metodologias adotadas, equipamentos e materiais necessários:

A.5.4. Rotina Organizada

5.5.a) A escola dispõe de procedimentos administrativos e pedagógicos bem definidos, padronizados e utilizados:

5.5.b) As pessoas na escola conhecem e utilizam todos os procedimentos disponíveis para executar bem o seu trabalho:

5.5.c) Cada profissional da escola sabe medir e avaliar o resultado de seu trabalho:

5.5.d) Os dados necessários ao gerenciamento da escola são levantados de forma competente:

5.5.e) Os problemas que surgem na escola são comunicados à Coordenação:

5.5.f) As atividades e processos desenvolvidos na escola são documentados e otimizados:

5.5.g) As informações circulam de maneira rápida e correta entre setores e colaboradores:

A.6. Infra Estrutura

A. 6.1. Instalações adequadas da escola

6.1.a) O prédio e o pátio escolar são bem conservados e têm aparência atrativa:

6.1.b) Os banheiros são limpos e mantidos em condições adequadas de uso:

6.1.c) A escola possui um espaço disponível para atividades de leitura e pesquisa:

6.1.d) O espaço escolar (salas, parques, biblioteca, etc.) são utilizados e de forma adequada:

6.1.e) Os alunos têm consciência de sua participação na conservação do patrimônio escolar:

5.B. Ensino Fundamental 2009

B.1. Ensino e Aprendizagem

B.1.1. Currículo organizado e articulado

1.1.a) A escola possui e utiliza parâmetros curriculares;

1.1.b) A escola tem uma Proposta Pedagógica que orienta o processo de ensino e aprendizagem:

1.1.c) A escola tem objetivos e metas definidos na Proposta Pedagógica, para cada Ano ou ciclo e disciplina, de acordo com os parâmetros curriculares adotados:

1.1.d) Os professores definem com o diretor e supervisor/orientador pedagógico a metodologia de ensino a ser seguida na escola:

1.1.e) Os conteúdos para cada disciplina e para cada ano ou ciclo são organizados de

forma sequencial:

1.1.f) Os professores sabem qual o conteúdo a ser trabalhado em cada ano ou ciclo e em cada disciplina:

1.1.g) Os professores sabem qual o conteúdo trabalhado no ano anterior por outro professor:

1.1.h) As etapas e níveis de aprendizado a serem alcançados pelos alunos estão claramente definidos:

1.1.i) Os objetivos de aprendizagem são cobertos e alinhados com as avaliações proposta:

1.1.j) A equipe escolar reúne-se para revisar o currículo a partir da avaliação, do monitoramento e da prática de cada professor:

B.1.2. Proteção do tempo de aprendizagem

1.2.a) Os eventos escolares e os assuntos administrativos são organizados e tratados com um mínimo de interrupção das aulas:

1.2.b) O tempo previsto para cada matéria é claramente definido e seguido pelos professores:

1.2.c) Os professores começam e terminam as aulas pontualmente:

1.2.d) A interrupção de aula devido a ausência de professores, reuniões, recessos, etc. é mínima:

1.2.e) Os professores dispõem de um plano de aula pronto quando os alunos entram na sala de aula:

1.2.f) A transição entre atividades desenvolvidas em sala de aula é rápida:

1.2.g) A maior parte do tempo dos alunos na escola é dedicada a atividades de aprendizagem:

1.2.h) Durante o tempo dedicado às aulas, os professores se concentram nas atividades de ensino:

B.1.3. Práticas efetivas dentro de sala de aula

1.3.a) Os professores procuram constantemente propor atividades que propiciem a prática de valores e atitudes almejados:

1.3.b) O ritmo de instrução é ajustado para atender aos alunos que aprendem com maior ou menor facilidade:

1.3.c) Os alunos que não terminam as atividades durante a aula recebem orientação especial, para que se mantenham no ritmo da turma:

1.3.d) As disciplinas críticas recebem maior atenção por parte da escola e dos professores:

1.3.e) Os professores conhecem as necessidades da turma e dão atenção individual e estímulo aos alunos com dificuldades:

1.3.f) Os professores explicam aos alunos os objetivos das lições e da matéria numa linguagem simples e clara:

1.3.g) Os professores estabelecem uma relação entre as lições, assinalando aos alunos os conceitos ou habilidades-chave estudados anteriormente:

1.3.h) Os professores estimulam a curiosidade e o interesse dos alunos, relacionando o conteúdo da lição com coisas relevantes do dia-a-dia dos alunos:

1.3.i) Durante as aulas, os professores fazem perguntas sobre pontos-chave da lição para verificar a compreensão e estimular o raciocínio dos alunos:

1.3.j) Exercícios, tarefas e provas são corrigidos e devolvidos rapidamente, e usados para replanejar as atividades:

1.3.l) Os professores fazem elogios e críticas construtivas aos alunos em sala de aula.;

1.3.m) Os professores evitam a ocorrência de interrupções em sala de aula, não desperdiçando o tempo de ensino e de aprendizagem:

1.3.n) Os problemas de disciplina são resolvidos na sala de aula, sem necessidade de encaminhar os alunos à direção:

B.1.4. Estratégias de ensino diferenciadas

1.4.a) Os professores usam e articulam técnicas variadas de ensino, incluindo tarefas e deveres individuais, discussão em sala, trabalho em grupo, exercícios e monitorias:

1.4.b) Os professores utilizam televisão, vídeo, computador e outros materiais interativos, quando necessário:

1.4.c) Os alunos são ativamente engajados nas atividades de sala de aula:

1.4.d) Os professores utilizam material de uso social nas práticas pedagógicas, estimulando os alunos a perceberem o vínculo entre as atividades escolares e extraescolares:

1.4.e) Os professores aproveitam os espaços externos para realizar atividades cotidianas como ler, contar, histórias, fazer desenhos, etc.:

1.4.f) Os professores propõem atividades pedagógicas fora da escola como passeios, excursões, etc.:

B.1.5. Deveres de casa frequentes e consistentes

1.5.a) Os professores passam dever de casa sempre que necessário:

1.5.b) Os alunos fazem o dever de casa regularmente:

1.5.c) O conteúdo e a frequência do dever de casa são adequados à idade e ao ambiente familiar dos alunos:

1.5.d) Os deveres de casa são passados em quantidade suficiente e em nível de dificuldade adequado para consolidar e ampliar o conhecimento do aluno:

1.5.e) O professor comenta com os alunos os deveres de casa realizados:

B.1.6. Disponibilidade e utilização de recursos didático-pedagógicos

1.6.a) Os professores e alunos dispõem de materiais pedagógicos e didáticos adequados, que permitem atividades diversificadas dentro de sala de aula:

1.6.b) A equipe escolar conhece o material pedagógico e didático existente na escola, sabe onde estão guardados e utilizam-nos quando necessário:

1.6.c) As crianças podem identificar seus livros-texto e descrever seu conteúdo:

1.6.d) Os alunos podem identificar outros materiais de leitura:

1.6.e) Os alunos possuem caderno, papel, lápis, borracha, etc.:

B.1.7. Avaliação contínua do rendimento dos alunos

1.7.a) Os professores fazem uma avaliação diagnóstica no início de cada etapa de ensino, para que possam pôr em prática seu planejamento de forma adequada às características dos alunos:

1.7.b) Os professores monitoram continuamente o progresso dos alunos e sabem quantos e quais alunos estão em dificuldades em cada disciplina/contéudo:

1.7.c) Há coleta de dados, arquivos e relatórios sobre o desempenho dos alunos:

1.7.d) A avaliação do desempenho dos alunos em todos os níveis está adequada aos objetivos de ensino:

1.7.e) A equipe escolar utiliza os resultados de testes e relatórios de avaliação para localizar problemas potenciais e propor soluções:

1.7.f) A equipe escolar utiliza essas informações para fazer revisões da forma como o currículo está organizado, articulado e é trabalhado na escola:

1.7.g) A escola utiliza padrões de desempenho para avaliar a aprendizagem dos alunos, com base nos parâmetros curriculares:

1.7.h) Os alunos têm clareza dos conteúdos e do grau de expectativa da aprendizagem que se espera deles nas avaliações:

1.7.i) Em momentos determinados, é delegada aos alunos a responsabilidade de se autoavaliarem:

1.7.j) São aplicados diferentes instrumentos de avaliação e proporcionadas várias situações de aprendizagem para possibilitar o desenvolvimento das capacidades dos alunos, integrar os conteúdos curriculares, contrastar os dados obtidos e observar a transferência das aprendizagens em contextos diferentes:

B.2. Clima Escolar

B.2.1. Estabelecimento de altos padrões de ensino

2.1.a) Os professores têm claros os objetivos de aprendizagem que devem ser alcançados por todos os alunos:

2.1.b) O diretor e os professores são capazes de citar as metas e os objetivos curriculares da escola para pais de alunos e demais pessoas da comunidade escolar:

2.1.c) O diretor e os professores comunicam aos alunos as metas de aprendizagem e de comportamento estabelecidas:

2.1.d) Os alunos com dificuldades de aprendizagem recebem auxílio, estímulo e apoio para atingir o nível de aprendizagem esperado:

2.1.e) O diretor e os professores monitoram regularmente o desempenho dos alunos, sabendo quais alunos estão em dificuldades em cada disciplina:

2.1.f) O diretor acompanha, com frequência, o desempenho dos professores e o desenvolvimento de seus programas curriculares:

2.1.g) A escola dispõe de parâmetros e instrumentos que permitem acompanhar o desempenho de professores e alunos:

2.1.h) Os padrões que definem o sucesso acadêmico são claros e conhecidos por todos os professores e alunos:

2.1.i) A escola estabelece relação clara entre os objetivos de aprendizagem, as atividades de ensino e a avaliação dos alunos:

2.1.j) A equipe escolar define padrões de desempenho para avaliar os alunos, com base nos parâmetros curriculares adotados:

2.1.l) A escola provê apoio e orientação na implementação do currículo:

2.1.m) O professor planeja, no começo do ano, como trabalhará sua disciplina durante o ano letivo, informando os alunos sobre seu plano de trabalho:

2.1.n) O plano de curso do professor contém as informações necessárias sobre a matéria, como ensiná-la, como avaliá-la:

B.2.2. Altas expectativas em relação à aprendizagem dos alunos

2.2.a) No contato com pais e alunos, diretor e professores expressam sua confiança na capacidade de aprendizagem dos alunos, independentemente de etnia, classe social ou outras características pessoais:

2.2.b) O diretor, no contato com professores, expressa sua confiança na capacidade de aprendizagem dos alunos:

2.2.c) A direção mantém o ensino e a aprendizagem como centro do diálogo e atenção de toda a equipe escolar:

B.2.3. Comunicação regular entre a equipe escolar, pais e a comunidade:

2.3.a) O diretor promove reuniões frequentes com o corpo docente, com pauta antecipada:

2.3.b) A comunicação da escola com os pais e a comunidade é frequente:

2.3.c) Os pais entram em contato com o diretor por iniciativa própria:

2.3.d) O diretor envolve-se em atividades organizadas pela comunidade:

2.3.e) A escola promove eventos na escola de interesse da comunidade:

2.3.f) A direção da escola procura envolver os pais nas decisões relativas à melhoria da escola e enfatizam que a sua participação faz muita diferença no desempenho dos alunos:

2.3.g) Toda a equipe escolar trabalha de forma cooperativa e harmoniosa:

B.2.4. Presença efetiva do diretor

2.4.a) O diretor participa das assembleias escolares, supervisionando o bom andamento dos trabalhos:

2.4.b) O diretor é encontrado facilmente na escola, fora de seu gabinete:

2.4.c) O diretor permanece na escola durante o período de atividades escolares:

2.4.d) O diretor aumenta a frequência e a qualidade dos contatos informais entre os

membros da equipe escolar quando necessário:

2.4.e) O diretor lidera o estabelecimento e a implementação de normas de comportamento entre os membros da equipe escolar:

2.4.f) O diretor está constantemente informado da eficácia das atividades de ensino desenvolvidas pelos professores:

B.2.5. Ambiente escolar bem organizado e agradável

2.5.a) A escola é limpa, organizada e tem aparência atrativa:

2.5.b) As aulas iniciam-se e terminam no horário:

2.5.c) As tarefas, os livros e os materiais utilizados são preparados antes do início das aulas:

2.5.d) Os alunos são estimulados a participarem da organização, decoração, ordem e limpeza das salas de aula:

B.2.6. Normas e regulamentos escolares

2.6.a) A escola possui um código de conduta escrito que especifica as normas de comportamento para alunos e professores dentro e fora de sala de aula:

2.6.b) O código de conduta é amplamente divulgado e é conhecido por alunos, professores e pais:

2.6.c) As normas de disciplina são aplicadas pronta e integralmente para todos:

2.6.d) Os procedimentos de disciplina são rotineiros e de fácil e rápida aplicação:

2.6.e) Há normas em relação a atrasos e faltas, tanto para professores quanto para alunos:

B.2.7. Confiança dos professores no seu trabalho

2.7.a) Os professores consideram-se capazes de ensinar bem:

2.7.b) Os professores sentem-se à vontade com os materiais de aprendizagem, integrando-os às tarefas de sala de aula e têm ideias criativas sobre como ensinar:

2.7.c) Os professores acham seu trabalho significativo:

B.2.8. Compromisso e preocupação da equipe escolar com os alunos e com a escola

2.8.a) Os alunos confirmam que os professores estão comprometidos com o ensino e se preocupam com eles:

2.8.b) Os professores estabelecem altos padrões de trabalho e comportamento:

2.8.c) A equipe escolar e os pais se referem à escola como um lugar onde há atenção e cuidado em relação aos alunos:

2.8.d) O absentismo e a impontualidade dos professores são vistos como um problema na escola:

B.2.9. Trabalho em equipe

2.9.a) Os professores planejam as atividades de ensino de forma cooperativa:

2.9.b) Os professores trocam ideias entre si:

2.9.c) Os professores, diretor e equipe técnica trabalham em conjunto para tratar de questões de interesse da escola:

B.3. Pais e Comunidade

B.3.1. Apoio material da comunidade

3.1.a) A comunidade contribui voluntariamente com a escola, para garantir a manutenção e melhoria das condições de atendimento aos alunos e funcionários:

3.1.b) A equipe escolar e os pais dos alunos reúnem-se para discutir as necessidades materiais da escola e os maneiras de atendê-las:

B.3.2. Comunicação frequente entre corpo docente e pais

3.2.a) A escola promove eventos que permitam contato entre pais e professores:

3.2.b) Os professores comunicam-se frequentemente com os pais:

3.2.c) Os pais comparecem e participam das reuniões para as quais são convidados:

B.3.3. Participação da comunidade na gestão da escola

3.3.a) Os pais têm participação nas reuniões do Colegiado:

3.3.b) Os pais sabem quem é seu representante no Colegiado:

B.3.4. Envolvimento dos pais na aprendizagem

- 3.4.a) Os pais participam de reuniões de avaliação na escola:.
- 3.4.b) Os pais acompanham os deveres de casa dos filhos:
- 3.4.c) Há evidência de leitura, conversações e brincadeiras dirigidas no lar:
- 3.4.d) A equipe escolar incentiva os pais a acompanharem o progresso de seus filhos:

B.4. Gestão de pessoas

B.4.1. Gestão do pessoal docente e não docente

- 4.1.a) A direção tem claramente definidas as funções e atribuições de todo o pessoal da escola e expressa qual a sua expectativa em relação à equipe escolar:
- 4.1.b) A direção monitora e avalia as atividades desenvolvidas por todos os colaboradores da escola:
- 4.1.c) A direção identifica necessidades de aperfeiçoamento de toda a equipe escolar para a melhoria de suas habilidades profissionais:
- 4.1.d) A direção organiza espaço e tempo para que os membros da equipe escolar se reúnam, troquem experiências, estudem, planejem, etc.:
- 4.1.e) A direção providencia atualização para o seu pessoal docente, técnico e administrativo, com a frequência necessária:
- 4.1.f) Os colaboradores são valorizados por meio de mecanismos de profissionalização e responsabilização:
- 4.1.g) A escola adota medidas de promoção do bem-estar para auxiliar os colaboradores a atingir as metas: 4.1.h) A escola acompanha o nível de satisfação, participação e bem-estar dos colaboradores:

B.4.2. Formação e desenvolvimento

- 4.2.a) Os professores conhecem metodologias de avaliação e usam esse conhecimento para desenvolver avaliações coerentes e consistentes:
- 4.2.b) Os professores demonstram ter domínio da matéria que ensinam:
- 4.2.c) Os professores participam, com frequência, de cursos de atualização, demonstrando empenho no seu desenvolvimento profissional:
- 4.2.d) A direção da escola identifica necessidades de aperfeiçoamento de pessoal docente e não docente para a melhoria de suas habilidades profissionais:.
- 4.2.e) A direção da escola define anualmente um programa de desenvolvimento do pessoal docente e não docente:
- 4.2.f) Os professores utilizam abordagens pedagógicas atualizadas:
- 4.2.g) A equipe escolar (docentes/não docentes) aceita inovações e se mostra envolvida em processos de mudança:
- 4.2.h) Os professores têm informações atualizadas sobre tecnologia e recursos educacionais:

5.B.4.3.Experiência apropriada

- 4.3.a) Os professores são experientes no manejo de turmas e no acompanhamento do trabalho individual e de grupos:
- 4.3.b) O desempenho do professor dentro de sala de aula é avaliado:

5.B.4.4. Compromisso da equipe escolar com os objetivos e metas da escola

- 4.4.a) Os professores e funcionários são comprometidos com os objetivos e metas da escola: 100% nota 05;
- 4.4.b) Os professores e funcionários conhecem os objetivos e metas da escola:
- 4.4.c) Os supervisores ou coordenadores pedagógicos orientam os professores para o alinhamento entre suas práticas docentes e os objetivos e metas da escola, prestando assistência sempre que necessário:
- 4.4.d) A equipe escolar avalia o desempenho de seu pessoal e o da escola como um todo, bem como o seu esforço para mudança:
- 4.4.e) Docentes e não docentes demonstram entusiasmo no desempenho de suas funções:

5.B.5. Gestão de Processos

5.B.5.1. Conselho/Colegiado Escolar atuante

5.1.a) A escola dispõe de um Colegiado ou Conselho Escolar com funções e atribuições bem definidas:

5.1.b) O Colegiado ou Conselho funciona de maneira permanente:

5.1.c) O Colegiado ou Conselho realiza reuniões sistemáticas:

5.1.d) As reuniões do Colegiado ou Conselho são marcadas com antecedência, em horário que todos possam participar e com divulgação prévia da pauta:

5.1.e) Os segmentos representantes da comunidade interna e externa à escola têm participação efetiva no Colegiado ou Conselho:

5.1.f) Os processos de ensino, aprendizagem e gestão participativa da escola atendem ao que foi definido e validado pelo Colegiado ou Conselho:

B.5.2. Utilização e controle dos recursos financeiros

5.2.a) A direção é capaz de demonstrar que os insumos escolares adquiridos com os recursos provindos do governo, da comunidade e dos pais são alocados de acordo com as necessidades detectadas pela escola:

5.2.b) A direção tem objetivos claros para a aplicação dos recursos financeiros disponíveis, efetuando os gastos de acordo com os procedimentos legais:

5.2.c) A direção submete o planejamento para a aplicação dos recursos financeiros ao Colegiado ou Conselho Escolar, bem como a prestação de contas dos gastos efetuados:

5.2.d) A direção controla e registra apropriadamente os gastos efetuados pela escola:

B.5.3. Planejamento das ações

5.3.a) A escola define conjuntamente seus objetivos, metas e estratégias e os planos de ação para alcançá-los:

5.3.b) O diretor e os professores tomam decisões conjuntas relativas ao horário escolar, aos livros-texto e demais recursos utilizados:

5.3.c) O Currículo Escolar é discutido e definido por toda a equipe escolar, com validação do Colegiado ou Conselho:

5.3.d) Os processos críticos da escola são gerenciados com auxílio de indicadores de desempenho com vistas à realização de melhorias:

B.5.4. Objetivos claros

5.4.a) Os objetivos da escola são claramente definidos e aceitos pela comunidade escolar:

5.4.b) Os profissionais da escola sabem o objetivo do seu trabalho e estão mobilizados para a análise e melhoria dos processos:

5.4.c) A escola tem autonomia para decidir sobre horários escolares, metodologias adotadas, equipamentos e materiais necessários:

5.4.d) A escola dispõe de critérios e instrumentos para determinar a eficácia escolar:

5.4.e) A escola estabelece metas de excelência:

B.5.5. Rotina Organizada

5.5.a) A escola dispõe de procedimentos administrativos bem definidos, padronizados e utilizados:

5.5.b) As pessoas na escola conhecem e utilizam todos os procedimentos disponíveis para executar bem o seu trabalho:

5.5.c) Cada profissional da escola sabe medir e avaliar o resultado de seu trabalho:

5.5.d) Os dados necessários ao gerenciamento da escola são levantados de forma competente:

5.5.e) Os problemas que surgem na escola são comunicados à direção:

5.5.f) As atividades e processos desenvolvidos na escola são documentados e otimizados:

5.5.g) As informações circulam de maneira rápida e correta entre setores e colaboradores:

B.6. Infraestrutura

B.6.1. Instalações adequadas da escola

- 6.1.a) O prédio e o pátio escolar são bem conservados e têm aparência atrativa:
- 6.1.b) Os banheiros são limpos e mantidos em condições adequadas de uso:
- 6.1.c) A escola possui um espaço disponível para atividades de leitura e pesquisa:
- 6.1.d) O espaço escolar (salas, laboratórios, biblioteca, etc.) são utilizados e de forma adequada:
- 6.1.e) Os alunos têm consciência de sua participação na conservação do patrimônio escolar:

B.7. Resultados

B.7.1. Desempenho acadêmico dos alunos

- 7.1.a) Os históricos acadêmicos recentes mostram evolução favorável em relação às médias nacionais/estadual/regional:
- 7.1.b) Os dados de desempenho demonstram elevação na taxa de aprovação em todos os anos e disciplinas, e esta taxa situa-se, atualmente, em patamares de excelência:
- 7.1.c) A taxa de abandono tem diminuído consistentemente a cada ano:
- 7.1.d) A média de aprovação dos alunos, em Português e Matemática, tem aumentado a cada ano e situa-se, atualmente, em patamares de excelência:
- 7.1.e) A distorção idade-Ano tem diminuído consistentemente a cada ano:

B.7.2. Desempenho geral da escola

- 7.2.a) Há evidências de que todas as metas estabelecidas nos planos de ação da escola são integralmente cumpridas:
- 7.2.b) Os resultados da escola indicam tendência crescente no nível de satisfação da equipe escolar, dos pais e da comunidade em relação aos serviços prestados:
- 7.2.c) Há evidências de tendência de melhoria na qualidade dos processos de gestão e serviços da escola:

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. O CONCEITO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: AS BASES TEÓRICAS.....	3
2.1. Avaliação e avaliação institucional na escola.....	3
2.2. A avaliação institucional no contexto brasileiro.....	8
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA	16
3.1. O processo de construção da autoavaliação institucional na escola pesquisada..	18
3.2. A escola pesquisada	24
3.2.1. Atendimento da escola no período de 2006 a 2009	28
3.2.2. Caracterização socioeconômica e cultural da comunidade escolar.....	29
3.2.3. O Fluxo Escolar.....	31
4. CATERGORIAS DE ANÁLISES.....	33
4.1. Dimensões sociais e políticas	33
4.1.1. Dimensão social e política: relações com o Sistema Educacional	38
4.1.2. Dimensão social e política: relações na escola.....	46
4.2. Cultura organizacional e gestão da escola	54
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
6. REFERÊNCIAS	89

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve por objetivo analisar a autoavaliação institucional organizada, anualmente, pela Escola Municipal *Professora Aparecida Homsi Salles Cunha*, em São José do Rio Preto – SP, entre os anos de 2006 e 2009. Buscou-se compreender como, nesse período, as quatro autoavaliações elaboradas, aplicadas e analisadas, de forma coletiva pela instituição, tornaram-se instrumentos facilitadores para agilizar diagnósticos e solucionar problemas, levando em conta a participação, com vistas à gestão democrática. Constataram-se por meio de vários documentos, denominados pela própria unidade escolar de *relatórios avaliativos*, algumas mudanças escolares nesses quatro anos. É importante ressaltar que a autoavaliação foi criada e efetivada na e pela instituição no período de 1999 a 2010, mas, para este estudo, delimitou-se os anos de 2006 a 2009 devido às mudanças significativas que ocorreram e que propiciaram alterações pontuais na cultura organizacional da escola.

É importante e ético afirmar que a autora desta dissertação esteve na direção da escola no período de 1999 a 2010. Entretanto, ao ausentar-se dela, em 2010, começou a refletir sobre o que foi realizado naquela unidade escolar e, com esse distanciamento, pôde analisar melhor o que havia acontecido naquele ambiente educacional. Como o período foi longo, buscou pensar a escola num recorte que facilitasse a análise e projetasse as alterações reais ocorridas nesse universo. Ressalta-se, ainda, que a busca pela gestão democrática é uma prática que se estabeleceu ao longo da carreira profissional da autora desta pesquisa.

Este estudo envolveu reflexões sobre gestão democrática, avaliação institucional (hetero e autoavaliação), participação, autonomia, cultura organizacional etc., pois a instituição escolar é uma arena delimitada, em um espaço e tempo culturais e históricos que se apresentam como elos entre acontecimentos macros e micros sociais e políticos e, em seu contexto, acontecem interações e atividades humanas que a circunscreve numa unidade de cultura específica. Procurou-se averiguar o conceito de autoavaliação institucional para a escola em questão, refletir sobre essa perspectiva de “olhar para si” e como esse processo incidiu sobre a cultura organizacional e, ainda, identificar como os relatórios autoavaliativos possibilitaram práticas democráticas em uma escola pública de Educação Básica.

O presente trabalho foi organizado em três seções. Na primeira, elaborou-se uma referência teórico-conceitual a respeito da avaliação e autoavaliação institucional na educação e na escola. Na segunda seção, definiu-se os procedimentos metodológicos, apresentou-se a escola pesquisada e relatou-se sobre o seu processo de construção da autoavaliação, evidenciando-o por meio de análise de documentos, relatórios avaliativos institucionais e outros materiais, tais como o Projeto Político Pedagógico – PPP, o Plano Escolar – PE etc. Na seção três, estruturou-se as categorias de análise, quais sejam: *dimensões sociais e políticas* e *gestão escolar e cultura organizacional*. A partir dessas categorias gerais, criou-se subcategorias com informações oportunas para melhor esclarecer as particularidades do universo selecionado para esta investigação. Essas categorias foram construídas com o objetivo de analisar a forma como a escola estava organizada antes e depois de constituir o Relatório Avaliativo anual. A intenção era identificar, portanto, as alterações ocorridas em sua cultura organizacional, ou seja, as ações que visavam fortalecer o princípio de gestão democrática. Assim, a metodologia utilizada foi a análise das respostas dos questionários do segmento pais/familiares e dos relatórios avaliativos construídos coletivamente, a partir do recorte de quatro anos (2006 a 2009).

Tornou-se relevante compreender a avaliação institucional como: mecanismo autoavaliativo criado coletivamente; instrumento para repensar a instituição, fomentar o Projeto Político Pedagógico e possibilitar a gênese da identidade da comunidade; possibilidade de enxergar e retratar a escola sob outro ponto de vista referente à comunidade, sob a ótica de familiares e/ou responsáveis e, ferramenta coletiva que ajuda a identificar sugestões e mudanças rápidas para os acontecimentos cotidianos da escola, com vistas à construção de sua autonomia. Finalizou-se, a presente pesquisa, com algumas considerações com o intuito de identificar aspectos aparentemente relevantes que retomam questões levantadas durante o presente estudo e ajudam a refletir sobre a autoavaliação institucional na perspectiva da escola. Por fim, se acrescentaram anexos, nos quais estão registrados os questionários inscritos nos relatórios avaliativos de 2006 a 2009.

2. O CONCEITO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: AS BASES TEÓRICAS

2.1. Avaliação e avaliação institucional na escola

Nesta primeira seção, apresentou-se uma referência teórico-conceitual a respeito da avaliação e autoavaliação institucional na educação e na escola. Parte-se do pressuposto de que as identidades e as práticas dos sujeitos se forjam em uma cultura política de hábitos, costumes, procedimentos e valores que se mesclam entre velhos e novos paradigmas que põem em dúvida suas práticas sociais. Assim, os valores do sujeito sofrem alterações por meio das relações e interações entre Estado e sociedade. Portanto, a cultura política em que se situa o sujeito é tão importante para seu processo de emancipação social e política, quanto para compreender seus movimentos, ou não, emancipatórios. Neste sentido, a avaliação “é uma medida e uma referência de valor para um, ou dois, ou os três âmbitos” (CASALI, 2007, p. 13).

Partindo desses pressupostos, especialmente o da avaliação como referência de valor em diversos âmbitos, é importante entender a construção, a aplicação e os resultados avaliativos numa escola pública. Dessa forma, sua análise enriquecerá a compreensão de que tipo de educação pública oferta-se e ativa-se nas escolas, bem como conduz a compreender a opção política dos envolvidos no espaço escolar.

Esses entendimentos se estruturam, primeiramente, na observância do processo avaliativo. Entretanto, longe de esmiuçar dados e fatos pertencentes aos períodos que serão retratados a seguir, apresenta-se num quadro, que servirá de referência a conceitualização da avaliação no sentido e recorte deste trabalho e a contextualização de avaliação institucional.

Guba e Lincoln (1989) dividiram, para efeito de estudos, o campo teórico da avaliação, nos últimos cem anos, em quatro gerações (Quadro 1) que não podem se desligar dos contextos históricos e sociais, nem de seus propósitos.

QUADRO 1: As quatro gerações que definiram a avaliação

GERAÇÕES	CONTEXUALIZAÇÕES	CONCEITOS
<p>✓ Primeira Geração (até 1930). ✓ Geração da Medida. ✓ Madaus e Stufflebeam (2000): <i>Idade da Eficiência e dos Testes</i>.</p>	<p>✓ No século XIX, desenvolveu-se a psicometria que atribui a medida científica enorme importância. ✓ Galton (francês) admitiu a correlação entre as capacidades sensoriais (passíveis de medida) e a inteligência, construiu e aplicou testes para medir diferenças individuais de aptidão mental; ✓ Binet (inglês) estudou o indivíduo globalmente e criou um teste para despistar alunos com deficiências mentais; ✓ No começo do século XX, com os estudos de Thorndike (norte-americano) sobre testes educacionais, surgiu a avaliação como processo de quantificação.</p>	<p>✓ Avaliação tornou-se sinônimo de teste (de inteligência) e é, em geral, descontextualizada; os resultados do aluno são comparados com os do grupo; alunos são excluídos do processo; ✓ O objeto de avaliação é o conhecimento e suas funções são a classificação, a certificação e a seleção; ✓ A quantificação de resultados é privilegiada na busca de objetividade; ✓ Procurou-se garantir a neutralidade do professor (avaliador); ✓ Avaliar e medir são tidos como sinônimos.</p>
<p>✓ Segunda Geração ou Geração da Descrição (1930 – 1945). ✓ Madaus e Stufflebeam (2000): designam o seu auge por <i>Idade Tyleriana</i> em função da influência de Ralph Tyler (chamado pai da avaliação educacional), particularmente na aplicação de testes.</p>	<p>✓ Nos anos vinte do século XX, Ralph Tyler desenvolveu um plano de investigações dirigidas, em escolas secundárias americanas, na pretensão de elaborar novos currículos com ênfase na relação ensino-aprendizagem; ✓ No final da década de 1930, Tyler considerou que a avaliação não deveria ser apenas uma unidade de medida e introduziu novos conceitos.</p>	<p>✓ A unidade de quantificação passou a ser um dos meios ao serviço da avaliação; ✓ Começou a seguinte discussão: até que ponto os alunos atingem os objetivos definidos?; ✓ Foram definidos quais os objetivos comportamentais e verificou-se se eram ou não atingidos pelos alunos; ✓ Criou-se um sistema de referência igual para todos os alunos; ✓ Objetivou-se descrever padrões de pontos fortes e fracos; discutiu-se: em que a medida deixa de ser sinônimo de avaliação e passa a ser um dos instrumentos ao seu serviço?; ✓ Buscou-se definir o que era avaliado concretamente.</p>
<p>✓ Terceira Geração (após 1946). Formulação de juízos da avaliação como apreciação do mérito.</p>	<p>✓ Os avanços soviéticos (exemplo: Sputnik em 1957) gerou nos EUA uma onda de debates acerca dos currículos e do modo como eram desenvolvidos. Os conteúdos programáticos foram questionados e evidenciou-se os métodos de ensino; ✓ Essa geração, na década de 1960, formulou juízos ou julgamentos, embora manteve as funções técnicas e descritivas das gerações anteriores. Auge da Guerra Fria (1945-1991) os investimentos significativos eram feitos para se avaliar currículos, projetos e aprendizagens. ✓ Para Madaus e Stufflebeam (2000) esta foi a <i>Idade do Desenvolvimento</i>.</p>	<p>✓ Em 1967, Scriven introduziu a distinção entre o conceito de avaliação somativa, associada à prestação de contas, à certificação e à seleção, e o conceito de avaliação formativa, mais associada ao desenvolvimento, à melhoria das aprendizagens e à regulação dos processos de ensino e aprendizagem; ✓ A avaliação deve induzir e/ou facilitar a tomada de decisões que regulem o ensino e a aprendizagem; ✓ A escolha de informação deve ir para além dos resultados que os alunos obtêm nos testes; ✓ A avaliação deve envolver professores, pais, alunos e outros intervenientes; ✓ Os contextos de ensino e de aprendizagem devem ser considerados no processo de avaliação; ✓ A definição de critérios é essencial para que se possa apreciar o mérito e o valor de um dado objeto de avaliação.</p>
<p>✓ Quarta Geração (Após 1989).</p>	<p>✓ Guba e Lincoln (1989) propuseram uma quarta geração</p>	<p>✓ Os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros intervenientes</p>

<p>✓ Avaliação como negociação e construção.</p>	<p>de avaliação, de ruptura epistemológica que procurou responder às dificuldades detectadas nas três gerações anteriores.</p>	<p>e utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação; ✓A avaliação deve estar integrada ao processo de ensino e aprendizagem; ✓A avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada de avaliação. Sua função principal é melhorar e regular as aprendizagens; ✓O <i>feedback</i> é um processo indispensável para a avaliação ser integrada ao processo ensino-aprendizagem; ✓A Avaliação deve servir mais para ajudar a desenvolver as aprendizagens do que para julgar ou classificar em escala; ✓A Avaliação é construção social. São levados em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais em sala de aula; ✓Avaliação deve utilizar métodos predominantemente qualitativos, sem deixar de utilizar métodos quantitativos.</p>
--	--	--

Fonte: Guba e Lincoln (1989).

Esta divisão de Guba e Lincoln (1989) ajuda a compreender que mesmo antes da primeira geração, apresentada no quadro acima, já se aplicava algum tipo de avaliação. Segundo Soeiro e Aveline (1982), desde os tempos primitivos, existiam tribos que faziam rituais de avaliação entre os jovens para julgar seus usos e costumes para serem considerados como adultos. Houveram, também, outros povos, em outras épocas, que aplicavam exames, tais como: o Imperador Shun (século XIII a XII a. C.), a cada três anos, fazia exames nos candidatos ao serviço público com a finalidade de obter homens mais capacitados para esse setor; na Bíblia Sagrada (Livro dos Juízes, Capítulo 12, versículos 5-6) há citação de exame oral; os gregos, além de submeter seus jovens às provas (em jogos e competições) para verificar sua resistência (medida de desempenho), também tinham a autoavaliação socrática – *o conhece-te a ti mesmo*. Assim, este processo foi evoluindo e na Idade Média “a atenção e a memória eram os agrupamentos operatórios mais valorizados nas escolas desta época” (SOEIRO; AVELINE, 1982, p. 13).

A partir dessas considerações, se constatou que a avaliação ganhou caráter educacional (relação ensino-aprendizagem) com o educador norte-americano Ralph Tyler, quando inseriu avaliações para classificar, medir a inteligência e o desempenho das pessoas, aprovar ou reprovar em exames. Notadamente as gerações, que lhe sucederam, proporcionaram a avaliação força e destaque por meio de processos

sistemáticos de investigação e que fizeram do espaço escolar território privilegiado para sua propagação. Assim, a escola foi, e ainda é, um *locus* propício para seu desenvolvimento e ampliação.

Esse campo teórico foi se tornando cada vez mais complexo e sofisticado e, com a terceira geração, década de 1960, os investimentos significativos (vide Quadro 1) propiciados pela Guerra Fria (1945-1991) levou Nevo (1986) a definir este período como promissor, pois se fez a distinção entre *avaliação somativa* (associada à prestação de contas, certificação e seleção) e *avaliação formativa* (associada ao desenvolvimento, à melhoria das aprendizagens e à regulação dos processos de ensino e aprendizagem). É a partir desse período que a avaliação como processo passou a envolver outros atores, como professores, pais, alunos etc. e outras situações, como os contextos de ensino e aprendizagem e a definição de critérios como essenciais a apreciação do mérito e do valor do objeto avaliado.

Apesar das mudanças na perspectiva da avaliação, de uma vertente mais redutora para uma concepção mais sistêmica, Guba e Lincoln (1989) postularam aquelas três primeiras gerações como limitadoras, pois refletiam somente o ponto de vista de quem as encomendava ou financiava, sendo que estes não se sentiam corresponsáveis, determinando, assim, que os sucessos e fracassos escolares fossem sempre dos alunos ou dos professores. Desta forma, dependiam em excesso do paradigma positivista de investigação e tinham uma avaliação fragilizada em sua contextualização, pressupondo neutralidade do avaliador e dos instrumentos. Além disso, essas gerações de avaliação apresentavam dificuldade em acomodar a pluralidade (cultura e valores) da sociedade. Assim, os autores (ibidem, 1989) propõem uma quarta geração alternativa, a avaliação construtivista – chamada assim devido à metodologia utilizada, como uma avaliação respondente, pois não se estabelecia parâmetros, estes eram definidos pelo processo negociado e interativo com os envolvidos.

Nesse processo, a avaliação tem recebido inúmeras críticas. Uma das mais enfáticas tem sido a de Afonso (2000) sobre o papel do *Estado avaliador* e sua ênfase a resultados ou produtos de políticas neoliberais, originalmente influenciadas pelo positivismo. Assim, o autor (ibidem, 2000) defende uma avaliação educacional menos reguladora e mais emancipatória porque é passível de sugerir e provocar mudanças ao desvelar os percursos da escola, conhecendo e refletindo sobre sua realidade em seus aspectos humanos, sociais, culturais e políticos.

Constata-se, por esta ótica, que no campo educacional a avaliação está permeada por questões de ordem política, social e cultural, isto é, não fica restrita aos elementos técnicos dos procedimentos e dos seus instrumentos diversificados, mas insere-se em questões éticas e epistemológicas e contamina-se em perspectivas ideológicas que advêm de propostas de formação do homem que se deseja para os projetos de sociedade que se almeja. Ainda, alimenta-se e aprofunda-se em embates de contextos globais, interlocais e locais por meio de suas inter e intrarrelações.

2.2. A avaliação institucional no contexto brasileiro

No campo da educação e das tecnologias educacionais, a avaliação é entendida como um mecanismo de regulação de ações e políticas que pode permitir uma notável redução de fracassos de um programa de interesse educacional. Para Viedma (1996), avaliação deve cotejar o observado com o esperado, ou seja, compreender o observado como padrão e o esperado como meta a ser alcançada. A avaliação, por ser processual, consiste em monitorar o que se atingiu para chegar às ações esperadas. Ela ajuda a identificar o que está interferindo ou impedindo o desenvolvimento dessas ações para se tomar novas decisões e, se necessário, formular um novo corpo sistemático com diferentes procedimentos.

A avaliação possui distintas formas de ser analisada como, por exemplo: o momento em que se avalia; o papel ou função da avaliação; a procedência dos avaliadores etc. (BALLART, 1992; AGUILAR, ANDER-EGG, 1994; VIEDMA, 1996; WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004).

Segundo Mendes e Sordi (2013), são três as etapas para se utilizar a avaliação em programas ou na política: *avaliação “antes”*, em que se decide quais serão as tomadas de decisões para empreender ou aprovar sua realização; *avaliação “durante”* a execução, em que as informações sobre o andamento do programa ou da política devem ser ponderadas, juntamente com seus resultados e *avaliação “depois”*, em que realiza-se uma avaliação de impacto ou avaliação pós-decisão, “visa avaliar quanto e como mudou a situação inicial, ou quanto se alcançou a situação objetiva, segundo o referencial traçado” (MENDES; SORDI, 2013, p. 99).

Já para Minayo (2008), a avaliação de políticas sociais, por exemplo, deve ser conceituada, ao emitir um juízo de valor sobre uma determinada intervenção, deve estar incluída no planejamento das ações e ter a função de auxiliar a gestão, pois não pretende punir as pessoas atingidas ou envolvidas nela, mas aperfeiçoar seu desempenho.

No contexto brasileiro, a perspectiva da avaliação institucional na educação está diretamente ligada às políticas públicas implantadas após a Constituição Federal (1988). Esta Lei trata a educação como direito social, ao lado da saúde, da alimentação, do trabalho, da moradia, do lazer etc. (artigo 6º). A garantia da oferta do ensino pela Carta Magna, em seu artigo 1º, salienta que um dos fundamentos do Estado é a dignidade da pessoa humana. Neste sentido, não basta avaliar a oferta das políticas públicas

educacionais no campo do atendimento – acesso e permanência – aos cidadãos, mas na qualidade que possibilite a dignidade da pessoa humana. Essa qualidade do atendimento precisa ser avaliada para que o direito social à educação seja atendido, como define a Lei. Essa compreensão – da educação ser dever do Estado – cria expectativas de garantir aos cidadãos um ensino de qualidade e, portanto, tem provocado reflexões sobre os processos avaliativos e a escola em seus espaços: informais, como na mídia e formais, como nas avaliações externas, promovidas pelo Estado, e internas, pela escola.

Segundo Cury (2009), o Direito à Educação, sob o prisma dessa Constituição Brasileira, como Direito público subjetivo amparado pelo seu caráter de base, acentua que há pressupostos educacionais de direitos fundamentais, como igualdade, pluralidade, diversidade e qualidade, a serem garantidos no ato de administrar a educação, isto é, devem ser melhor analisados e repensados pelo gestor. O Direito à Educação, nesse sentido, deve ressaltar a educação plena, como direito social do indivíduo e do cidadão, e ser configurada no Projeto Político Pedagógico, construído pela coletividade educacional e liderado pelo gestor responsável que, de forma dialogal, deve não apenas levá-lo a termo como informar e capacitar a comunidade para a participação comprometida e preparada, ou seja, para que esta zele e garanta os direitos legais dos indivíduos e possibilite a construção de uma sociedade mais justa e harmônica.

Pode-se afirmar que a consolidação da Educação Básica, como componente da educação escolar e como direito inalienável dos cidadãos, bem como a garantia das condições de acesso e permanência de todos com a qualidade necessária para a formação plena da cidadania, é objetivo não apenas do governo, mas de toda a sociedade brasileira. Para que esta preocupação, com a trílice finalidade da educação em função da pessoa, da cidadania e do trabalho, se concretize é imprescindível ter um planejamento escolar constituído por meio de toda a dinâmica da realidade escolar, suas razões técnico-administrativas, pedagógicas e políticas, portanto, necessariamente, deve contar com a participação coletiva de todos os envolvidos com a escola.

Ao avaliar a instituição escolar como um processo ampliado – a escola e seus aspectos físicos e humanos e as relações que nela ocorrem – potencializa-se as tomadas de decisões pertinentes às suas necessidades, realidades e possibilidades e insere-se todos os envolvidos, que a compõe, na preocupação de políticas públicas voltadas para a qualidade educacional, pois possibilita-se à instituição fazer uma auto-análise e tomar posicionamentos frente às suas demandas e às da comunidade.

Ressalta, Villas-Boas (1998), que a avaliação escolar não deve apenas ser tratada como medidor do resultado final da aprendizagem dos alunos, seu pressuposto teórico não procede apenas, portanto, os momentos isolados do trabalho pedagógico do professor e do aluno, mas permeia todo o processo educacional, isto é, a avaliação escolar deve estar a serviço de um projeto de escola, de homem, de sociedade, de um conceito teórico que estruture suas práticas e de concepções que fundamentam a proposta de ensino escolhida por cada escola (CALDEIRA, 2000).

Trata-se de reflexões sobre a qualidade educacional que se tem e qual a que se deseja, como as discussões entorno das políticas públicas e, ainda, discussões sobre os entraves das avaliações externas – heteroavaliação – que fomentam a busca por resultados estatísticos e de *rankings*, em vez de buscar melhorias reais no ensino e na aprendizagem. Por isso, defende-se, neste trabalho, a autoavaliação organizada coletivamente pela instituição, de maneira abrangente, tornando-se um instrumento muito mais eficiente para traçar melhores posicionamentos e realizar tomadas de decisões dentro da escola – no que se referente ao ensino e à aprendizagem dos estudantes – com vistas à qualidade na educação.

A Constituição Federal (1988), artigo 206, inciso VII, ao determinar como princípio do ensino a “garantia de padrão de qualidade”, deixa implícito que processos avaliativos possam ocorrer para determinar a garantia deste princípio. A Lei nº 9394/96, Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, reforça este mesmo princípio em seu artigo 3º, inciso IX e em seu artigo 4º ao afirmar que:

O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a **garantia de [...] IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem** (LDBEN, 1996, *grifos nossos*).

Para se constatar os padrões de qualidade assim definidos, quanto à variedade e quantidade de insumos que estão sendo dispensados, são necessários processos avaliativos que vão além das planilhas de custos monetários, pois o processo de ensino-aprendizagem ultrapassa a aplicação de avaliação do professor, os materiais de consumo e outros recursos humanos, significa, assim, avaliar as relações que se constroem no espaço escolar e o próprio sistema no qual a escola está inserido.

No Brasil, a partir da década de 1990, em meio a algumas mudanças, tais como: o crescimento das possibilidades de comunicação e informação, o fenômeno da globalização, a transição da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento,

além do consenso sobre a importância da educação escolar, instigou-se estudos sobre avaliação no campo educacional, cujo ambiente acadêmico foi ultrapassado e passou-se a propiciar investigações sobre possibilidades de avaliação no âmbito da escola e da comunidade em geral.

Na concepção de Dias Sobrinho (2000), as reformas educacionais, desta década, consolidaram uma política avaliativa de controle e dominação social por meio da valorização de resultados (técnicos ou estatísticos) com fim em si mesmos e, assim, deixaram de lado aspectos sociais, econômicos e culturais relevantes. Logo, preponderaram os aspectos quantitativos em relação aos qualitativos e subtraíram a razão crítica em detrimento da racionalidade instrumental, e esta técnica é a racionalidade da dominação e tem caráter repressivo à sociedade que, por sua vez, vai se alienando.

Neste sentido, se esclarece que a avaliação pode ser realizada por agentes externos, internos e pela combinação entre esses agentes. Uma avaliação externa geralmente é elaborada por avaliadores que não são vinculados à instituição que está em avaliação, são contratados como especialistas para avaliar em parte ou a totalidade das atividades. A avaliação interna, por sua vez, geralmente realiza-se com a participação de pessoas que pertencem à instituição, porém não são responsáveis diretas pela execução das ações na escola. A avaliação mista é composta pelos dois modelos anteriores por meio de uma equipe externa e interna de avaliadores.

Destaca-se que a autoavaliação é realizada por pessoas envolvidas na execução das ações da escola, as quais são encarregadas das atividades avaliativas para julgar suas próprias ações, a fim de determinar se estão cumprindo as metas propostas. As vantagens da autoavaliação se ancoram na familiaridade com o objeto a ser avaliado. Alerta-se que existem vantagens e desvantagens em relação a cada uma dessas opções (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004; AGUILAR; ANDER-EGG, 1994).

O Ministério da Educação (MEC) veio redimensionando a avaliação escolar por meio de avaliações externas em larga escala, aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em busca de informações necessárias à gestão dos sistemas de ensino e com o objetivo de corrigir as políticas públicas educacionais. Entretanto, a avaliação externa por si só não consegue abranger toda a complexidade da avaliação institucional, portanto, é necessário que a escola também faça sua avaliação interna, sua autoavaliação institucional.

No Brasil, ainda são poucas as publicações voltadas especificamente para autoavaliação institucional na Educação Básica, por isso, algumas escolas sentem necessidade de buscar referenciais e adequá-los a sua realidade, tal como o modelo de avaliação do *Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar*, criado em 1998 pelo CONSED (Conselho Nacional de Secretários da Educação), ou adaptar orientações do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), criado pelo MEC em 1995 com a programação de recursos e prestação de contas, além da capacitação de técnicos voltada para os processos avaliativos relativos aos recursos.

Em 1998, em um acordo entre o governo brasileiro e o Banco Mundial, foi concebido o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), no âmbito do FundoEscola, instrumento gerencial que objetivava melhorar a gestão escolar, a qualidade de ensino e a permanência das crianças na escola. Destinava-se até 2005, exclusivamente, às unidades escolares de ensino fundamental das chamadas “Zonas de Atendimento Prioritário (ZAP)” das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, territórios com baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH), mas, mais tarde se estendeu às escolas de Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) críticos. Assim, o processo de formação foi acontecendo junto aos técnicos e gestores e, a partir de 2007 com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), ampliou-se os instrumentais, priorizando o PDDE até 2008 para as escolas de Ensino Fundamental e em 2009 para toda a Educação Básica (Educação Infantil ao Ensino Médio) e estendendo a todas as regiões a formação em processos avaliativos relativos ao planejamento estratégico da instituição.

A partir de 2001, foram lançados outros documentos e publicações que poderiam subsidiar o processo de avaliação institucional, tais como: os Indicadores da Qualidade na Educação, Ação Educativa, Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento do Brasil), Inep-MEC (coordenadores), Ação Educativa de São Paulo (2004), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Secretaria de Educação Básica (SEB)/MEC, 2006) e os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (SEB/MEC, 2009).

Nesta conjuntura, se a prática da avaliação externa era considerada nova no Brasil, muito mais desconhecida era a avaliação interna ou autoavaliação institucional da escola pública, pois havia pouca produção sobre o assunto e, ainda, estava atrelada ao direcionamento econômico de custo e benefício dos programas ligados aos recursos financeiros e às práticas, quase exclusivamente, administrativas e/ou burocráticas.

Para Lück (2012), a avaliação da instituição escolar preconiza duas dimensões: heteroavaliação (avaliação externa) e autoavaliação (avaliação interna). Embora diferentes em suas definições e processos, buscam caminhos, senão iguais, mas assemelhados em seu objetivo de fazer acontecer para que se garanta uma educação de qualidade, aquela que é desejada para todos.

Essa avaliação da instituição escolar tem sido mal interpretada e confusamente aplicada nos últimos anos pelos órgãos governamentais. Embora chamadas de “avaliação institucional” apenas são realizadas de fora para dentro, com o intuito de mensurar o desempenho escolar do aluno e determinar o mérito da instituição onde este estudante se situa. Percebe-se que se configura, assim, como parte da avaliação institucional e não considera o todo desta forma de avaliar. Representa uma postura que Afonso (2005) critica, a de um *Estado avaliador* que projeta um *ethos* competitivo, que admiti e instaura a lógica do mercado no campo educacional. Essa lógica importa, para o domínio público, modelos de gestão privada com ênfase nos resultados ou produtos, desviando o foco do sentido primeiro das causas de insucesso educacional de estudantes.

É importante refletir sobre a avaliação institucional, não apenas como um instrumento aplicado para detectar problemas ou insucessos educacionais, mas como possibilidade de existir participação da sociedade. A questão para se discutir seria: qual tem sido a participação da comunidade e como esta tem realmente influenciado nos rumos da educação? Verifica-se uma contradição, em que, de um lado, existem as pressões do capital, com os *rankings* e a cobrança da produtividade na escola e, de outro, uma perspectiva de participação da sociedade para influenciar nas decisões da escola, visando melhorias educacionais efetivas.

Segundo Hoffmann (1993), existe a incompatibilidade deste tipo de avaliação para a educação democrática e seria preciso ter um olhar mais apurado para a avaliação institucional, especialmente para as suas dimensões social e política. É necessário, portanto, segundo a autora, superar este viés classificatório, positivista e discriminador ao promover uma prática avaliativa com um sentido ético que respeite diferenças e promova a formação autônoma do indivíduo.

Essas críticas provocam mudanças na condução das políticas do campo educacional quando refletem, nas práticas avaliativas com sua comunidade, sugerindo e indicando outras dimensões avaliativas mais voltadas para a escola, sobre seus processos de construção de aprendizagem do aluno que possibilitam uma educação com

mais qualidade quanto ao atendimento de necessidades e potencialidades para o ensino e a aprendizagem. Afinal, a escola hoje vai além da transmissão do conhecimento sistematizado e da formação indispensável à sobrevivência, mas está comprometida em garantir às crianças, aos jovens e aos adultos habilidades e competências necessárias à construção da cidadania e de atividades produtivas e coletivas.

Nesse contexto, a avaliação educacional ajusta-se a uma nova propositura – a avaliação como processo formativo (educativo) que amplia o fenômeno educacional para além da sala de aula, da relação professor-aluno, pois aborda o ensino e a aprendizagem, o curso, o currículo, a instituição e a política pública, entre tantos outros espaços, tempos e ações. Essa perspectiva avaliativa deveria ser vivenciada em seu planejamento, desenvolvimento e resultado. A avaliação não fica, assim, restrita a um número de especialistas, mas, ao contrário, abrange os sujeitos e suas diversidades que compõem a comunidade, visto que as informações angariadas neles devem propiciar tomadas de decisões e o replanejamento de suas ações, segundo as necessidades de seus atores e cenários.

Para Müller (2001), a avaliação institucional pode ser classificada em três categorias: burocrática, autocrática e democrática. E é nesta última categoria que deveria instaurar-se a autoavaliação institucional da escola. A avaliação institucional democrática deve buscar uma avaliação formativa, na qual a comunidade intra e extraescolar – inclusive levando em consideração as relações com o sistema em que está inserida – avalie as redes de entrelaçamento que interferem na qualidade da educação do processo ensino-aprendizagem, portanto, deve estar na perspectiva de qualquer planejamento escolar, no que se refere ao início, meio e fim do processo.

Esse aspecto da avaliação se diferencia de outros modelos que visam o controle, pois busca a emancipação dos sujeitos por meio do clima participativo que favorece a gestão democrática, bem diferente de um simples fazer burocrático institucionalizado.

Neste sentido, refletir sobre a autoavaliação institucional na escola, seu significado e suas perspectivas, frente à burocracia e democracia, possibilita a compreensão do que as escolas têm entendido e como elas têm praticado ações nesse processo. Max Weber (1999), na sociologia das organizações, não isenta de realizar críticas às três formas de se pensar a burocracia: o sentido comum, o modelo organizacional, e o modelo de classe social vinculada ao Estado. Deixando o primeiro enfoque de lado, verifica-se uma linha tênue entre a regulação burocrática e a emancipação democrática, no que concerne a avaliação institucional.

A burocracia nas instituições escolares oferece vantagens quando permite um tipo de funcionamento estrutural mais apto a lograr os fins para os quais existe. E isso pode acontecer na visualização de cada etapa do processo escolar, que está vinculado a um planejamento, e dos objetivos a serem atingidos. Neste sentido, há de se analisar com qual objetivo a avaliação institucional está sendo aplicada.

Ao mesmo tempo, segundo Robert Dahl (1997), o conceito de democracia é uma abstração. Na prática, o que existe são “poliarquias” (práticas reais), entendidas como combinações de lideranças com controle dos não líderes sobre os líderes, em que os atos apresentam uma correspondência com o desejo de muitos durante um longo período de tempo, sendo que essa variedade de organizações, diferentes entre si, é normalmente chamada de democracia. Para Levine e Molina (2007), democracia diz respeito a um regime amplamente legitimado e estável, no qual e pelo qual os cidadãos estão plenamente satisfeitos, pois mostram respeito e obediência às regras vigentes e ainda apresentam alto grau de envolvimento no processo.

Assim, refletir sobre a autoavaliação institucional na escola, seu significado e suas perspectivas, frente à burocracia e democracia, também é um exercício que possibilita o processo de democratização na escola e que pode interferir na qualidade educacional, considerando que cada escola possui uma cultura organizacional e uma identidade própria.

Longe de chegar a conclusões estanques e mobilizadoras, a discussão fica em aberto, pois o pensamento político brasileiro além, de sua peculiaridade de formação histórica, deve ser entendido também em sua dimensão geográfica (país de dimensão continental), com uma dinâmica social própria advinda de uma diversidade de povos.

Verifica-se que há uma forte necessidade de se concretizar, no cotidiano escolar, os princípios democráticos garantidos e amparados pelas políticas públicas educacionais brasileiras. Para que isso ocorra, é imprescindível que os agentes escolares unam-se com o intuito de refletir sobre os limites e avanços das legislações a fim de concretizar o princípio de gestão democrática e de lutar por transformações legais e práticas que visem à democratização da educação e, com ela, possibilitar melhorias na qualidade do ensino.

Ao decidir coletivamente sobre as ações da escola, o sujeito é capaz de pensar e atuar no mundo a partir de suas concepções, tendo a habilidade de modificar o que está dificultando o progresso da educação pública e de construir seu processo de emancipação social.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA

Esta pesquisa constituiu-se em analisar a autoavaliação institucional organizada anualmente por uma escola municipal da Educação Básica, em São José do Rio Preto (SP), no período de 2006 a 2009. Para se chegar aos objetivos propostos, utilizou-se como metodologia a análise de documentos que pode ser usada como método de pesquisa central, em que os documentos são estabelecidos como alvo principal do estudo (BELL, 1993).

Foram selecionados como documentos os *questionários* de diferentes segmentos – com foco para o segmento de pais e/ou responsáveis – e os *relatórios avaliativos* que eram as sínteses de dados discutidos anualmente na escola. A escolha de selecionar, preferencialmente, o segmento pais e/ou responsáveis se deu em função de repensar a instituição, seus espaços, tempos e práticas, por meio da visão desses atores. Uma outra intenção foi delineada, visou-se destacar as visões e contribuições da comunidade a fim de retratar a escola sob uma perspectiva diferente das de seus profissionais.

A análise dos documentos procurou aferir se a autoavaliação institucional, elaborada, aplicada e avaliada de forma coletiva pela instituição, tornou-se, ou não, um instrumento facilitador de diagnóstico e de busca por soluções de problemas. Enfim, buscou-se analisar, durante o período selecionado (quatro anos), como a escola estava antes e depois de constituir o Relatório Avaliativo anual, bem como evidenciar as alterações em sua cultura organizacional, com vistas à gestão democrática.

As questões que impulsionaram a realização desta pesquisa foram: como o processo de autoavaliação institucional, que se constituiu nesta instituição escolar, conseguiu se estruturar de forma a respeitar e garantir a participação de todos os envolvidos na escola? Como a participação destes agentes nas autoavaliações contribuiu para mudanças quantitativas e/ou qualitativas na organização da escola em questão?

Tinha-se como hipótese que a autoavaliação institucional provocaria modificações na cultura organizacional e possibilitaria uma prática democrática na escola. Por isso, o foco foi compreender de que forma ocorreu este processo da autoavaliação institucional na escola pesquisada (principalmente os aspectos em relação à questão da participação) e por meio de quais modificações ocorridas, durante estes quatro anos, pôde-se evidenciar a perspectiva da gestão democrática.

Ainda teve como propósito refletir sobre a importância desse instrumento autoavaliativo, construído coletivamente, e o seu significado no âmbito das relações escolares, mais especificamente, na perspectiva das relações micro e macro-educacionais. Para atingi-lo formalizaram-se alguns objetivos específicos: perceber a função da autoavaliação na gestão democrática e na cultura organizacional; refletir sobre o sistema político brasileiro e identificar como as políticas públicas interferem nas práticas democráticas nas escolas públicas municipais.

É importante esclarecer que a autoavaliação foi criada e instituída nessa escola de 1999 a 2010, mas, para esta dissertação, delimitou-se os anos de 2006 a 2009, devido às mudanças significativas que ocorreram e que propiciaram alterações pontuais na cultura organizacional da escola. Configurou-se, assim, em um estudo de caso, pois a principal característica deste tipo de investigação consiste em um estudo intensivo e detalhado de uma entidade determinada, no caso, a unidade escolar em questão. Este tipo de metodologia pressupõe, fundamentalmente, uma totalidade com recorte em particularidades que compõem uma determinada realidade. Envolve a participação, a negociação, a confidencialidade e a acessibilidade dos sujeitos.

A escola, para além de uma organização que cumpre diretrizes políticas educacionais, é vista aqui como objeto de estudo sociológico-organizacional, isto é, projeta-se num corte epistemológico verificado a partir da década de 1980 (BALL, 1989; LIMA, 2003; BOLIVAR, 2004). Nesta perspectiva teórico-metodológica, entendeu-se como se processa a articulação entre a escola e o sistema educacional, como também verificou-se seus processos de construção por meio da autoavaliação, com vistas a problematizar as compreensões dessa prática por meio da ótica dos envolvidos nesse processo.

Ao refletir sobre organização escolar, coloca-se a dinâmica intraescolar como centro da complexidade da formação de identidade da escola, considerando suas relações com o sistema que interferem nesse processo. Segundo Sacristán (1998),

[...] a prática pedagógica é uma atividade que gera cultura, à medida que é praticada, portanto, a prática docente em movimento é produtora de conhecimento, ela é práxis.

Assim, pode-se dizer que, paralelamente ao uso do instrumento autoavaliativo, a escola produz conhecimentos para se conhecer. Nesta pesquisa, refletiu-se sobre a importância da autoavaliação institucional como processo de construção de práticas

democráticas e o seu significado no âmbito educacional, a partir de investigações de documentos elaborados pela escola.

3.1. O processo de construção da autoavaliação institucional na escola pesquisada

O real de uma escola não é estático, mas sim dinâmico. Esta dinamicidade, repleta de contradições, consensos e dissensos entre os agentes do interior e exterior do espaço escolar, necessita ser registrada em um documentos (como o PPP) ou em um planejamento. Ao considerar a construção do Projeto Político Pedagógico como um meio para que a escola possa exercer a sua autonomia, visando indicar os desejos da comunidade escolar, na forma de um documento oficial, estabelece-se seus objetivos quanto à educação e à maneira como a escola se organizará para atingi-los. Um planejamento e um Projeto Político Pedagógico devem expressar uma proposta coletiva, abrangendo as diferenças, de forma a respeitar a todos, e baseando-se no princípio da autonomia, norteador, ético e político.

É preciso abordar a escola como um espaço de relações, cheio de contradições e lutas entre os seus membros. Nela, encontram-se diferentes níveis de relações entre diversos agentes, portanto, tem-se momentos e estratégias de articulação e negociação diferenciados, os quais farão parte dos instrumentos de planejamento e gestão da escola. Cada segmento tem seus objetivos que podem ser distintos uns dos outros, podendo se fragmentar em outros subgrupos ou aliar-se a outros grupos. A dinâmica da escola acontece devido a essa diversidade de pensamentos que deve ser preservada, pois apenas há autonomia na escola quando se reconhece a autonomia dos indivíduos que a compõem. Ao respeitar essa autonomia, a escola cria uma identidade que a diferencia e expressa uma interação única entre os seus agentes, diferenciando-se, agregando ideias de novos participantes e colaborando para a elaboração de um projeto.

Desde o ano de 1999, com a chegada da pesquisadora desta dissertação, no cargo de diretora da escola, a primeira propositura foi: o que fazer e como fazer uma gestão que contemple anseios e expectativas da comunidade e possa atender a premissa constitucional de garantir a formação cidadã dos estudantes? Na época, a investigadora refletiu muito sobre o assunto e acreditou que os instrumentos, que legalmente a possibilitariam atender tal premissa, eram: a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP), os colegiados e a avaliação institucional. Mas, para esse tripé

instrumental ser projetado de forma coletiva, se deveria construir uma cultura de participação da comunidade escolar e local.

Assim, o que impulsionou a opção pela avaliação institucional, enquanto forma privilegiada de promoção da aprendizagem participativa, foi que, para participar da construção do PPP ou dos colegiados de maneira efetiva, todos e todas deveriam ter conhecimento sobre a organização, saber como a escola se estruturava e como poderia ser idealizada. Era necessário, assim, criar uma cultura de colaboração e participação, constituindo processos de coesão para que a escola passasse a ser um coletivo de individualidades que se agregassem em torno de um objetivo comum – a melhoria da educação de todos.

Ao se refletir sobre o assunto, em conjunto, viu-se que a autoavaliação institucional poderia atender as seguintes premissas: dar visibilidade à fala dos segmentos e projetar um retrato da comunidade como um todo para compreender como cada um dos segmentos via a escola em função de suas particularidades e podia conceber a gênese da mobilização social enquanto método de intervenção. Assim, desde o ano de 1999 elaborou-se e reelaborou-se o processo de autoavaliação institucional que, a cada ano, foi adquirindo maior aprofundamento, melhorando seu formato e envolvendo mais e mais pessoas em seu processo.

No início de cada ano letivo, eram realizadas assembleias com o intuito de definir as normas de gestão e convivência, eleger os membros do Conselho Escolar (CE), da Associação de Pais e Mestres (APM) e os pais representantes de sala, bem como dar esclarecimentos e/ou solicitar participação em reestruturações, se necessárias, do Regimento Escolar, do Projeto Político Pedagógico, do Plano Escolar e da rotina escolar. Da mesma forma, no meio do ano, eram feitas avaliações orais, também, em assembleia. Todos faziam uma avaliação em conjunto. Ao final de cada primeiro semestre, em reunião com a diretora, todos eram ouvidos: pais, professores, funcionários e membros do CE e da APM que apresentavam as realizações, expectativas, necessidades, prioridades e os ajustes de percurso.

Na condição de diretora, durante este período, ouviu-se professores, funcionários, pais, coordenadora, supervisora e alunos (apesar da pouca idade, avaliavam muito bem oralmente o que estaria bom ou não) e fez-se, a partir dessas falas, o material preponderante para correções pertinentes à rota inicial traçada no Plano Escolar e/ou em qualquer outro documento e encaminhamento pertinente ao fazer administrativo, pedagógico e financeiro da unidade escolar. Durante esses anos (1999 a

2010), foram realizadas diversas reuniões e outras participações esporádicas, mais específicas com grupos de trabalho, em que lembrava-se a necessidade de se estar atento para processar avaliações consistentes do todo escolar.

Ao final de cada ano letivo, em novembro ou princípio de dezembro, distribuía-se questionários à coordenadora, aos professores, aos funcionários e aos pais no intuito de se fechar essa avaliação, garantindo a participação do maior número possível de pessoas na avaliação institucional da escola, ponderando que todos deveriam participar, mas ninguém era obrigado a responder o questionário ou identificar-se no mesmo. Esses questionários foram elaborados para serem respondidos individualmente, com classificação de: excelente, ótimo, bom, regular e ruim.

No período determinado por esta dissertação (2006 a 2009), manteve-se essa mesma estrutura de questionários (distribuídos aos diferentes segmentos), mas algumas pequenas modificações foram ocorrendo, tais como: em 2007, os respondentes passaram a avaliar por meio de classificação de notas, atribuindo-as de zero a dez (0 a 10); em 2008, acrescentaram-se duas questões referentes à gestão da escola etc.

Destaca-se que a Secretaria Municipal de Educação (SME) de São José do Rio Preto sempre exigiu a entrega da avaliação do Plano Escolar das escolas municipais todo o início do ano, em janeiro, mais tardar na primeira semana de fevereiro. Com isso, alguns diretores acabavam elaborando o Plano Escolar, sozinhos, em função do exíguo tempo de construção oferecido à sua organização.

A equipe pesquisada começou a pedir um prazo maior para essa entrega, em função da elaboração complexa do pensar a escola coletivamente, pois esse processo exige tempo maior do que o prazo estabelecido pela legislação. Como os resultados da avaliação institucional eram positivos para a escola, a coordenação deste processo na SME passou a repensar o prazo da entrega do Plano Escolar, estendeu-o até o mês de março. Além disso, foi realizada uma reunião com todos os diretores das escolas municipais para estes conhecerem o trabalho que era realizado na escola.

Durante a construção dessa avaliação institucional, obteve-se algumas alterações mais significativas nessa dinâmica, isso ocorreu nos anos de 2008 e 2009. Em 2008, a escola precisou elaborar o seu Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e, para tanto, foi criada uma nova forma de avaliação institucional com um formato “conjunto”, isto é, os questionários foram respondidos no coletivo pelos professores, pais e funcionários e, ainda, separados por níveis de ensino: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Para se garantir a participação de todos, disponibilizaram-se espaços,

como as reuniões com os pais e a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) com os professores.

Aos professores, foi solicitado um repensar mais aprofundado sobre os aspectos norteadores da Proposta Política e Pedagógica e sobre a postura dos mesmos frente às demandas da instituição, ainda que servisse como uma análise criteriosa que nortearia a construção do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), isto é, do Plano Escolar. O roteiro foi entregue a todos e apresentado seu resultado, posteriormente, com a denominação “*Avaliação Institucional – Primeiro Semestre*”. Constatou-se que, após a apresentação e discussão deste resultado em HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), os professores

[...] se **realinharam e ocorreram posicionamentos mais definidos frente ao fazer pedagógico**, que em nossa comunidade não se restringe apenas a sala de aula, mas abrange todas as relações político-pedagógicas do nosso contexto (Avaliação Institucional, 2008)¹.

Em 2009, as pesquisas, segundo o modelo PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, foram realizadas ao final do ano letivo (dezembro) em que foram convidados todos para virem à escola no período noturno. Com o número de comparecimentos, formou-se grupos de professores, funcionários e pais, constituindo, a partir deles, sete (07) grupos mistos que se distribuíram em 07 salas para que o processo ocorresse de forma bem discutida e alcançasse o objetivo desejado.

Nesse momento, pais, professores e funcionários, que se agruparam separadamente em Educação Infantil e Ensino Fundamental, avaliaram novamente a escola, utilizando como questionário os *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil* (2009) e os *Indicadores de Qualidade da Educação* (2004), os quais serviram de parâmetros ao *Plano de Metas e Ações do Plano Escolar* que foi consubstanciado na ótica do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Foram realizadas várias reuniões no período noturno, em que todos os pais participaram (tanto das turmas do período diurno quanto do vespertino) para fazer essa avaliação no coletivo. Estas eram conduzidas pelos professores.

Um “novo” questionário foi elaborado totalmente baseado no PDDE, diferente dos questionários anteriores que foram preparados pela escola. Esta diferença foi notada

¹ Destaca-se que os textos retirados dos Relatórios Avaliativos e das Avaliações Institucionais não foram adequados para a escrita acadêmica a fim de manter a integridade das informações e de seu público.

pelos próprios segmentos. Observaram que o questionário, para responder ao PPDE, deixava mais explícito a questão dos aspectos físicos e humanos. No entanto, não houve adaptação ou modificação no questionário que foi elaborado pela escola. Assim, a cada dois anos, a escola se mobilizava para responder o questionário coletivo elaborado para atender apenas as questões relacionadas ao PDDE. Já o questionário organizado pelas pessoas da escola eram aplicados anualmente.

Nesse processo, a autoavaliação institucional foi reelaborada, aplicada, por meio de questionários, e respondida pelos diferentes segmentos da escola. Ao final de cada avaliação, obtinham-se, como resultado final, os relatórios avaliativos. Este tipo de instrumento avaliativo tinha dois grandes objetivos estipulados pela escola, os quais podem ser constatados nos documentos: motivar a participação de todos no processo educacional e criar um processo democrático visando à melhoria do ensino e da aprendizagem. Este trabalho, estruturado e reestruturado anualmente, serviu como elemento fundamental para a organização da rotina escolar, do seu Planejamento, de suas Reuniões Pedagógicas, do Plano de Trabalho da diretora, do Plano Escolar, do Plano de Trabalho da APM e do Projeto Político Pedagógico, além de servir de apoio às decisões tomadas pelo Conselho Escolar.

Os questionários avaliativos foram aplicados por segmento. Durante todos esses anos, foram utilizadas formas variadas para se recolher as informações: aplicação do questionário em grupo; aplicação do questionário individual; em certos momentos, avaliação ao final do ano letivo e, em outros, avaliação semestral. O mais importante é que cada segmento sempre se autoavaliava e avaliava os demais grupos, pois os questionários eram constituídos de aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros e os seus resultados eram sistematizados em relatórios para serem apresentados à comunidade e encaminhados à Secretaria Municipal de Educação.

Interessante relatar que, de 1999 a 2005, o segmento de pais e/ou responsáveis respondia aos questionários em grupo. Os primeiros questionários foram elaborados pela equipe gestora (direção e coordenação), estruturados na proposta de Fusari (1993), e modificados anualmente conforme as sugestões da comunidade até que se estruturaram num modelo próprio. A partir de 2005, quando a escola passou a atender alunos de 6 anos no Ensino Fundamental Séries Iniciais, os questionários passaram a ser estruturados, também, conforme os Indicadores de Qualidade da Educação (UNICEF, PNUD, INEP-MEC, 2004) e resolveu-se que, a partir de 2006, os pais passariam a responder os questionários individualmente, com o propósito de pontuar melhor o que

deveria ser corrigido no plano de trabalho da escola e no Projeto Político Pedagógico (PPP).

No anexo 1, apresentam-se os questionários avaliativos de cada segmento, aplicados nos anos pesquisados.

Em seguida, detalha-se a escola com o objetivo de conhecê-la melhor.

3.2. A escola pesquisada

A instituição escolar foi inaugurada em 1992 e possui vários documentos e Projetos Políticos Pedagógicos desde então. Para descrevê-la enquanto instituição escolar, nesta dissertação, optou-se por retratá-la pelos dados referentes ao ano de 2009, em função do recorte escolhido para este trabalho (2006 a 2009).

A Escola Municipal *Professora Aparecida Homsí Salles Cunha* (Figura 1), localizada na região norte do município de São José do Rio Preto (SP), foi criada e passou a funcionar pelo Decreto Municipal nº 6.958 de 18/12/1992. Sua inauguração ocorreu em 20/12/1992 e recebeu o nome em homenagem a professora riopretense Sr^a Aparecida Homsí Salles Cunha, a qual ainda faz contato com escola.

FIGURA 1: Escola Municipal Professora Aparecida Homsí Salles Cunha



FONTE: Acervo da EM “*Profª Aparecida Homsí Salles Cunha*”, 2009.

Desde sua abertura, atendia três períodos em função da enorme demanda da região periférica, sendo ampliada em 1996. Mas, em 1999, a unidade passou a atender apenas dois períodos porque a quantidade de horas da clientela atendida passou de quatro (4) para cinco (05) horas em aula por período. Vinculada ao Sistema Municipal (Lei Municipal nº 8.053 de 04/09/2000), foi reformada várias vezes: 2002, 2004 e 2008.

Foi a primeira escola de atendimento duplo, isto é, que oferecia a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Se esclarece que a responsabilidade deste atendimento contemplava apenas o 1º ano do Ensino Fundamental. Portanto, depois de concluído o 1º ano, as crianças eram encaminhadas para outras escolas para dar continuidade aos estudos do EF.

O Regimento Escolar, que desde sua fundação não sofria alterações, foi refeito e homologado para atender as demandas específicas da escola pela Portaria SME nº

005/04 de 29/01/2004 e Publicado pelo Diário Oficial do Município (DOM) em 30/01/2004, página d5. Entretanto, com a ampliação de atendimento para o Ensino Fundamental, em 2005 houve a necessidade de se fazer um novo Regimento Escolar, contando com a participação efetiva da comunidade escolar em sua elaboração (homologado pela Portaria nº 10/2006 de 02/02/2006 e publicado em 06/02/2006).

A unidade escolar contava com dois colegiados funcionando regularmente: o Conselho Escolar e a Associação de Pais e Mestres. A Gestão Escolar era representativa e se organizava com uma diretora e uma coordenadora pedagógica. Todavia, na prática administrativa e pedagógica, a gestão era compartilhada pelo Conselho Escolar, pela APM, pelos grupos de trabalho, pelos pais representantes de sala, pelos representantes, por período, de professores e funcionários, bem como pelas Assembleias que eram rotineiras na unidade. Destaca-se que haviam pessoas responsáveis por cada período de funcionamento da escola para substituírem a diretora e a coordenadora em ausência destas duas figuras. Estes eram escolhidos entre os próprios profissionais da educação, sendo dois professores e dois funcionários por período.

Os Recursos Humanos subdividiam-se em pessoal administrativo e de apoio. Seu funcionamento oscilava em função da demanda de alunos, pois o módulo de pessoal estipulado pelo Decreto nº 9674/1998 não atendia esta demanda com a qualidade que a escola pretendia possuir. A escola sempre recebia estagiários do Ensino Superior e, em 2009, havia três deles.

Durante o período de 2006 a 2009, a secretaria da escola chegou a funcionar sem Agente Administrativo, sendo que quando contava com este profissional tinha apenas uma ou duas pessoas atuando na função. Esses funcionários eram concursados ou terceirizados e essa oscilação decorria por causa da quantidade de alunos, em função do volume de trabalho, da localização da escola e da política adotada pela SME para este segmento que era pouco valorizado e não estava contemplado no *Estatuto, Plano de Carreira, Vencimentos e Salários do Magistério* (Lei Complementar nº 138/2001).

Quanto ao Corpo Docente, pode-se dizer que se obteve uma grande conquista (depois de muito embate com a administração) com a promulgação da Lei Complementar nº 138/2001 que instituiu o Estatuto do Magistério. Essa legislação estabeleceu a jornada de trabalho a ser cumprida que se mantém até os dias de hoje: jornada de 35 horas/semanais, distribuídas em 25h em sala de aula e 10h de Horário de Trabalho Pedagógico (HTP), sendo destas 10h, 7h cumpridas na unidade (2h de HTP

Coletivo, 2h de Atendimento a Pais, 3h de Preparo Pedagógico de Material)² e 3h de Livre Escolha, cumpridas onde e de acordo com a conveniência dos professores.

O quadro de titulares de cargo (os estatutários) na unidade, em 2009, estava composto por 14 professores até junho, mas uma professora foi aprovada no concurso de diretor e exonerou-se, assim ficaram 13 docentes. Destes 13 titulares, todos possuíam Licenciatura Plena em Pedagogia, sendo que 8 deles com pós-graduação *latu-sensu* (4 em Educação Infantil, 1 em Didática, 3 em Psicopedagogia e 1 em Educação Brasileira). Apenas 2 eram formados pelo Magistério Superior em Educação Infantil, ambos com pós-graduação *latu-sensu* (1 em Didática e 1 em Psicopedagogia).

Desse quadro de docentes efetivos, cinco estavam em substituição em unidades próximas de suas residências e um estava atuando no Núcleo de Atendimento Especializado (NAE) da SME. O corpo docente que atuou durante o ano de 2009 ficou constituído de quatorze professores: oito titulares de cargo e seis em contratos temporários.

O Aperfeiçoamento e a Formação Continuada foram preocupações constantes na escola. Conforme as necessidades e os segmentos a que se direcionava, as pessoas eram convidadas ou convocadas, pois algumas formações eram obrigatórias. Das formações que ocorreram de 2006 a 2009, muitas foram realizadas durante as próprias reuniões pedagógicas e de planejamento, algumas por meio de reuniões específicas com grupos de trabalho para solução de problemas ou estudo, e outras, ainda, com profissionais convidados para atender demandas específicas (orientações quanto a sexualidade, meio ambiente, alimentação etc.). Enfim, o corpo docente participou de formações continuadas em Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo, em horas de Preparo Pedagógico de Material (PPM), em momentos de Atendimento a Pais (AP), em palestras, em cursos e por meio de orientações da direção e/ou coordenação, bem como em reuniões, cursos e palestras da SME.

Para os funcionários, a SME disponibilizou orientações anuais específicas (sem a regularidade esperada), porém, em todos os momentos disponíveis, como reuniões pedagógicas e de planejamento, os funcionários eram orientados a participar e encorajados a se aperfeiçoar constantemente para o trabalho com educação e o atendimento ao público específico e singular.

² Estas 10 horas também poderiam ser negociadas com a Direção e Coordenação da escola.

A direção possibilitou formação para a comunidade ao estruturar um grupo de estudos no período noturno, com aproximadamente uma hora de duração. Este grupo foi aberto para a participação de interessados e trabalhou com temas específicos propostos pela comunidade. Também se disponibilizou material escrito para que todos os envolvidos com a escola pudessem acessá-los e levá-los para casa, esses materiais eram: livros, revistas, vídeos e textos específicos ou pertinentes ao campo de atuação.

Na unidade escolar, existiam diversos tipos de atendimentos cuja ocorrência, no dia a dia, se dava conforme as muitas rotinas administrativas e operacionais que eram delegadas pela direção aos funcionários, como por exemplo: controle e movimentação de estoque, entrada e saída de alunos, recebimento de visitas etc. A intenção destes atendimentos era priorizar o processo de ensino e aprendizagem da comunidade e mobilizar a participação efetiva.

A legislação (Lei Complementar nº 138/2001) estabelece o atendimento aos pais (AP) realizado pelos professores. O objetivo deste atendimento específico era entrosar os familiares com o professor e a escola, esclarecendo questões relacionadas ao conteúdo trabalhado, ao processo de aprendizagem e ao comportamento dos estudantes.

Nota-se que, fora o AP mencionado acima, foi estipulado na escola um atendimento, logo no início de cada ano, em que professores e pais e/ou responsáveis deveriam se conhecer, conversar e preencher um *Histórico do Aprendiz* (questionário informativo a respeito do aluno e de sua família) para que o professor pudesse conhecer melhor o aluno e sua família. Outras formas de atendimento aos pais foram feitas via telefone, *fax* e *internet*. Estes canais de comunicação foram abertos para resolver vários problemas urgentes da escola, tais como: acidentes com os alunos, convocações de participação etc.

Outro aspecto importante de se destacar tem relação com os registros e com a expedição de documentos escolares, os quais foram confeccionados para assegurar a legalidade, regularidade e autenticidade da vida funcional da escola, segundo a normatização do sistema.

A escola adotou, conforme a abertura do Sistema, procedimentos de escrituração e registros e arquivos singulares, diferenciados da rede, tais como: o Cadastro Familiar do Aluno (Lei nº 8720/2002) que a escola modificou ao ampliar seus questionamentos para melhor compreender a situação socioeconômica de sua comunidade e para melhor avaliar a saúde de seus alunos; e a Avaliação do Aluno do 1º Ano do EF, determinada pela SME como Ficha Descritiva (Resolução nº 12/2005), que permitiu a escola

elaborar um relatório minucioso onde indicava a zona de desenvolvimento real e proximal do estudante, bem como as intervenções para seu desenvolvimento.

Todos os documentos eram de responsabilidade legal do Diretor, porém alguns contavam com a corresponsabilidade do Coordenador, do Auxiliar Administrativo, dos Professores, dos demais funcionários e dos pais. Destaca-se que a escola obtinha, no Laboratório de Informática, um espaço privilegiado para atender seus Projetos pedagógicos e para ampliar relações com a comunidade interna e externa.

A escrituração escolar visa registrar, documentar e organizar as informações sobre a vida escolar do aluno e sobre o funcionamento do estabelecimento. Seus procedimentos estão especificados no Regimento Escolar da unidade e na publicação *Gestão e Organização da Educação Básica nas Escolas Municipais*, organizada pela SME para orientação neste campo.

Indica-se que a unidade escolar pesquisada tinha algumas peculiaridades: se organizava conforme suas concepções; trabalhava na perspectiva de Projetos que eram referendados pelo Conselho Escolar e se utilizava de metodologias favoráveis para traçar o seu PPP, diferenciando-a, assim, de outras unidades. Pesquisar e documentar foram características marcantes desta instituição escolar e, por isso, o processo avaliativo se tornou uma rotina.

3.2.1. Atendimento da escola no período de 2006 a 2009

A instituição escolar atendeu, de 2006 a 2009, alunos de Educação Infantil e de Ensino Fundamental em turmas e quantidades de estudantes, conforme apresenta o quadro abaixo:

QUADRO 2: Alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental em turmas e quantidades

2006		2007		2008		2009	
EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF
09	07	08	08	06	08	07	07
16 turmas		16 turmas		14 turmas		14 turmas	
410 alunos		379 alunos		344 alunos		345 alunos	

FONTE: Relatórios Avaliativos anuais da Instituição – 2006 a 2009.

3.2.2. Caracterização socioeconômica e cultural da comunidade escolar

Devido à elaboração do Plano Escolar, e a outras intervenções estabelecidas pela escola, caracterizava-se a comunidade atendida por meio de um questionário anual entregue aos pais, com participação livre. As informações recolhidas eram somadas a outras informações oriundas de documentos informativos, tais como: o *Cadastro Familiar do Aluno*, preenchido no ato da matrícula. Todos estes dados ficavam armazenados no computador da escola para serem consultados mediante as necessidades da unidade escolar ou do Sistema Educacional.

Para a realização deste estudo, estipulou-se trabalhar com a caracterização da comunidade escolar a partir dos dados de 2009, sendo que isso em nada prejudica a compreensão de como se caracterizavam a comunidade escolar e local. Assim, no ano de 2009, o questionário foi entregue a 345 pais e/ou responsáveis e apenas 267 (77,39%) o devolveram com respostas quanto à renda familiar.

Quanto à renda familiar, 267 (77,39%) pais e/ou responsáveis responderam, sendo que: 53 famílias viviam com um salário mínimo; 189 com um a três salários; 40 com quatro a sete salários; e, por fim, 03 com mais de sete salários. Tendo uma média significativa de familiares vivendo com um a três mínimos.

Ao que se refere à moradia, dos 345 questionários entregues, a foram dadas 279 (80,86%) respostas, sendo que a residência era: própria (153); alugada (83); cedida (33) e compartilhada (10). Deste montante, 65 questionários não tinham respostas quanto ao tipo de residência.

Quanto à escolaridade dos pais e/ou responsáveis, foram distribuídos 345 questionários e esperava-se 690 respostas, devido ao número de adultos cuidando das crianças, geralmente dois por estudante. Entretanto, apenas 489 (70,86%) responderam. Conforme as respostas apuradas, os pais e/ou responsáveis possuíam a seguinte escolaridade: nenhum analfabeto; 135 com Ensino Fundamental Incompleto; 123 com Ensino Fundamental Completo; 50 com Ensino Médio Incompleto; 166 com Ensino Médio Completo; 04 com Ensino Superior Incompleto; 10 com Ensino Superior e 01 Pós-Graduação.

Quanto ao questionamento: O que você espera da escola de seu(sua) filho(a)? Sistematizou-se o desejo de todos, na seguinte frase: *As famílias esperam que a escola trabalhe pela educação, disciplina e desenvolvimento dos alunos, permanecendo com a*

mesma qualidade de ensino, educação e administração e continuando a se preocupar com os alunos e suas famílias (Diretora da escola).

3.2.3. O Fluxo Escolar

O fluxo escolar está relacionado às questões como: defasagem idade e série; desempenho dos alunos; índices de evasão; acompanhamento das dificuldades de aprendizagem durante o processo e áreas de risco.

No quesito defasagem idade e série, a escola não apresentava problemas. Em 2009, houve o caso de uma aluna portadora de Síndrome de *Down* que nunca havia frequentado escola. Esta aluna deveria seguir o fluxo escolar indo para o 2º ano do EF, isto é, deveria sair da escola em questão para outra do bairro. Isso não aconteceu porque a família, juntamente com os especialistas da área médica que acompanhavam seu desenvolvimento, solicitam à SME que a menina permanecesse no 1º ano, justificando que o seu desenvolvimento, em decorrência do tratamento individualizado, foi muito além das expectativas e que, por isso, ela deveria permanecer no mesmo ritmo de aprendizagem, na mesma escola.

Quanto aos desempenhos dos alunos no processo de ensino e aprendizagem referentes ao Ensino Fundamental, nos anos de 2008 e 2009, pode-se dizer que os egressos da Educação Infantil da escola tiveram desempenho excelente, e aqueles que procederam de creches, isto é, de outras unidades escolares, foi bom³.

As áreas de risco, evidenciadas na análise dos resultados de aprovação e reprovação por ciclo, foram consequências da falta de organização de continuidade (pelo próprio Sistema Educacional que não elaborava relações de fluxo de alunos entre as escolas), de disciplina, de limite e de pré-requisitos para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem. As causas dessas áreas de risco foram: descontinuidade do trabalho pedagógico, devido à troca de professores – falta de docentes efetivos e o pouco envolvimento das famílias oriundas das creches (outras unidades escolares) que não estavam acostumadas com o ambiente participativo da escola. Para amenizar esse quadro, havia a preocupação de convidar pais e/ou responsáveis das creches e das escolas vizinhas para conhecerem e participarem do processo de ensino e aprendizagem. Esse processo de continuidade, em que eram discutidos os objetivos e as metas para a aprendizagem dos alunos, foi um dos motivos de manter contato com os futuros pais e/ou responsáveis dos futuros alunos e com as escolas (dos ingressantes ou dos alunos em continuidade), consolidando o trabalho pedagógico da instituição.

³ A categorização de excelente e bom foi feita pelos Relatórios Avaliativos por intermédio das Avaliações Institucionais.

Os índices de evasão por ciclo também foram baixos. No 1º ano do Ensino Fundamental foram apenas cinco e na Educação Infantil seis alunos evadidos. Com relação ao acompanhamento contínuo das dificuldades de aprendizagem de alunos, em cada ciclo e em cada situação específica, foi providenciado encaminhamentos internos, conforme resultados da avaliação diagnóstica aplicada no início do ano. Era feito um trabalho conjunto, entre escola e família, com todos os pais e/ou responsáveis dos alunos com dificuldades na aprendizagem. Em alguns casos específicos se encaminhava o estudante aos especialistas da área de dificuldade. Com relação às áreas de risco, o processo era muito semelhante ao de alunos com dificuldades de aprendizagem, porém houve casos que tinham que ser notificados ao Conselho Tutelar e à SME. Nestes casos mais complexos, com problemas com menores de idade, eram agendadas reuniões Intersetoriais que contavam com a participação de instituições da comunidade e órgãos públicos, visando, juntos, encontrar saídas para cada caso.

Ao finalizar essa caracterização, pode-se afirmar que, de 1999 a 2010, a comunidade escolar foi chamada a participar de reuniões e assembleias por diversos motivos. Independentemente da pauta estabelecida, era comunicada a necessidade de participação e envolvimento para que se processasse avaliações consistentes do todo escolar, com o intuito de colaborar com a melhoria da qualidade educacional pretendida e entendida como tal. Isso possibilitou um diferencial em que toda a comunidade era solicitada a repensar aspectos norteadores do Projeto Político Pedagógico e de sua postura frente às demandas da instituição, cujas constatações forneceriam análises criteriosas para propor caminhos que todos desejassem para a escola, de forma coletiva.

4. CATERGORIAS DE ANÁLISES

São apresentadas, nesta terceira seção, as categorias criadas com o objetivo de analisar como a escola estava antes e depois de constituir, anualmente, o Relatório Avaliativo, bem como evidenciar as alterações em sua cultura organizacional, com vistas à gestão democrática. Para a análise dos relatórios foram utilizadas, como metodologia, como bem já foi dito, as respostas dos questionários do segmento pais/familiares e os relatórios avaliativos construídos coletivamente, com o recorte de quatro anos (2006 a 2009).

Dois grandes categorias de análise foram constituídas para aferir em quais momentos a cultura organizacional havia mudado e o que havia sido revolvido na escola após todos os segmentos repensarem as questões apontadas nos relatórios avaliativos que evidenciaram, mais precisamente, modificações e alterações. Essas categorias foram denominadas de: *dimensões sociais e políticas* e *gestão escolar e cultura organizacional*. A partir destas grandes categorias, criou-se outras que revelaram informações oportunas para esta investigação.

A primeira categoria, *dimensões sociais e políticas*, foi dividida basicamente em duas etapas: *relações cotidianas na escola* (espaço micro-educacional) e *relações com o Sistema Educacional* (espaço macro-educacional). Nesta perspectiva, discutiu-se a relação entre as dimensões sociais e políticas e a autoavaliação institucional.

4.1. Dimensões sociais e políticas

O entendimento do princípio de gestão democrática nos espaços micro (instituição escolar) e macro (Sistema Educacional) educacionais permitiu fazer uma reflexão sobre a perspectiva da participação na construção de um instrumento de autoavaliação na escola. Neste momento, resgatam-se alguns aspectos que justificam a importância da participação e da deliberação para uma Educação Básica de qualidade.

Para atingir este objetivo, tornou-se necessário compreender o significado utilizado para esta pesquisa de dimensões sociais e políticas e de relações de poder presentes no cotidiano da escola e no Sistema Educacional.

No cenário político administrativo brasileiro, ainda se confunde política de governo com política de Estado. A primeira se relaciona e se efetiva em mandato eletivo

e a outra se estabelece ao atender os planos de alcance coletivo em longo prazo e de aportes financeiro, técnico e humano diferenciados, em função de sua implantação e implementação. Essa confusão pode ser percebida, especialmente, em momentos de trocas de governos com siglas partidárias ou projetos diferentes, pois os que assumem o mandato abandonam políticas públicas iniciadas na gestão anterior, cujos danos são grandes aos erários e a população em geral atendida ou prestes a ser atendida.

O *jeitinho brasileiro* e outros procedimentos visíveis nas políticas públicas de segurança, saúde e educação, especialmente nos espaços onde se consideram os interesses substantivos das partes em detrimento da legislação estabelecida para o coletivo, precisam ser repensados . Esse *jeitinho*, expressão celebre que caracteriza a identidade nacional do Brasil, pode ser considerado como uma extensão do Estado Patrimonial Brasileiro à maneira burocrática que incidiu diretamente na propagação de uma consciência nacional inclinada a agir corruptamente para atingir benefícios pessoais no espaço público, ou seja, “*aos amigos se faz justiça, aos inimigos se aplica a lei*” (LEAL, 1975, p. 39).

As dicotômicas políticas de representação e de cooptação que se desenvolvem, lado a lado, entre as lideranças do Sistema de poder vigente, de acordo com interesses específicos, criam representações distorcidas – populismo, clientelismo e coronelismo – perniciosas para a articulação do Estado democrático (LEAL, 1975). Quando o Estado adota uma determinada política pública, exerce sua função de coordenação e fiscalização perante seus agentes públicos para a realização de determinados fins ligados aos direitos sociais e, assim, se inserem, também, as políticas públicas educacionais.

Para dar conta da especificidade do caso brasileiro quanto à formação do pensamento do Estado e sua modernização, serão definidos alguns conceitos pertinentes e seus desdobramentos. É importante afirmar que o Estado é o conjunto de instituições permanentes: órgãos legislativos, tribunais, exército, entre outros. E que estas possibilitam a ação do Governo, entendido aqui como o conjunto de programas e projetos que partem da sociedade: técnicos, políticos etc. As políticas públicas são representadas pelo Estado em ação, pode-se dizer, assim, que são de responsabilidade do Estado, mas não podem ser reduzidas a políticas estatais, pois envolvem órgãos públicos e diferentes agentes e organismos da sociedade em busca de sua implementação.

A educação é uma política pública de cunho social, pois está situada entre as ações que o Estado implementa para a redistribuição de benefícios sociais com objetivo de diminuir as desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. A função da Administração Pública é a concretização dos direitos fundamentais por meio de políticas públicas gestadas pelo Legislativo ou pela Administração intermediadas pelo componente sociopolítico. Nesta perspectiva, discorre-se aqui sobre o processo de formação do Estado e das políticas públicas brasileiras, de forma a visualizar a concepção de gestão democrática e de avaliação institucional que se estruturam na perspectiva micro-educacional (instituição escolar) e em suas relações com o macro-educacional (Sistema Educacional).

Há uma variedade de análises conceituais de Estado, entretanto, a que prevalece é: o Estado existe em função dos interesses de todos os indivíduos que o compõem e, para atingir estes interesses, os seus agentes buscam a realização de fins gerais. Assim, o Estado exerce seu poder para se tornar eficaz e eficiente, submetendo aqueles que lhes deram existência. Partindo destas considerações, o conceito de Estado Moderno mais adequado está na concepção weberiana:

[...] o Estado moderno é uma associação de dominação institucional, que dentro de determinado território pretendeu com êxito monopolizar a coação física legítima como meio da dominação e reuniu para este fim, nas mãos de seus dirigentes, os meios materiais de organização, depois de desapropriar todos os funcionários estamentais autônomos que antes dispunham, por direito próprio, destes meios e de colocar-se, ele próprio, em seu lugar, representado por seus dirigentes supremos (WEBER, 2004, p. 525).

Na perspectiva weberiana do racionalismo, analisa-se a característica culturalmente singular de constituição do Brasil e de seu povo numa forma peculiar de pensar e agir e de interpretar o mundo, a partir do modelo cultural português. Essa racionalidade brasileira foi-se definindo por uma atitude instrumental em relação às dimensões possíveis da ação humana: no mundo exterior, na natureza; no mundo social e no próprio mundo subjetivo, como “meios” para a consecução de fins heterônomos como o poder e o dinheiro.

Este Estado moderno, tal como as associações políticas historicamente precedentes, é uma relação de dominação de homens sobre homens, que se apóia na coação legítima (ou assim considerada) e para que este Estado subsista os dominados devem se submeter à autoridade invocada pelo dominador (WEBER, 2004).

Assim, também nas relações de poder na escola, evidencia-se que as organizações são políticas e que existem variadas formas de gerir as mesmas, como por

meio de práticas autoritárias ou por meio de uma gestão democrática participativa e problematizadora. A cultura organizacional de espaços educativos compõe suas identidades, ficando evidentes diversas relações que englobam esse contexto, como os aspectos que constroem as interações representadas pelas relações de poder, pelos conflitos e pela pluralidade de interesses.

Para Morgan (1996), essas relações de poder são inerentes às organizações, pois sempre se terá conflitos, divergências de interesses e de desejos que compartilham um mesmo espaço. Toda organização apresenta uma maneira de liderar politicamente, sendo que esta forma de governar pode ser autoritária, em que o líder impõe uma realidade, ou participativa, em que um líder democrático busca a integração das opiniões na situação que se vivencia.

Essas possibilidades podem classificar as organizações como coalizões, pois os sujeitos possuem diferentes interesses na área do trabalho, na vida pessoal e com relação à carreira profissional. Nesses espaços, portanto, o conflito é esperado e parte integrante dos mesmos. Assim, é preciso pensar se as organizações são realmente equipes, como se desenvolvem as questões de poder e se é possível haver uma sociedade democrática em meio a tantas adversidades.

Especificamente, no meio escolar, também são evidenciados conflitos e relações de poder, sendo que cada instituição educativa perpetua uma política própria de sua realidade, de acordo com seus valores de educação, formação de alunos, crenças e normas. É de grande importância a presença dos conflitos em todas as organizações para que se possa, ao ouvir as vozes dissonantes e os pontos de vistas diferentes, encontrar melhores soluções. Para isso, Quaglio (2009) propõe uma governação democrática nesses estabelecimentos que conte com a participação crítica e reflexiva de todos os sujeitos que fazem parte do processo educacional, pois essa prática ajuda as pessoas a encontrar respostas para as dificuldades.

Uma gestão democrática, participativa e dialógica, segundo Morgan (1996), deve articular os aspectos que compõem o meio educativo, pois não são proveitosas as práticas autoritárias e individualistas que apenas impõem e domesticam, isto é, somente se perpetua as desigualdades e se reduzem as transformações. Neste pressuposto, para Gandini (1992), escolas públicas reconhecidas e controladas pelo Estado, em função de correlações de forças sociais e interesses do Estado “*geralmente, apontam para a formação do cidadão útil e dócil*” (p. 39).

Tragtenberg (2010) ressalta que as relações de poder estão presentes no meio educativo, assim como no espaço da sociedade. Neste sentido, faz uma relação entre poder e saber dentro desse contexto, enfatizando o poder disciplinar da escola. No ambiente educacional existem práticas como observação, controle e dominação que retratam o poder, mostrando que a escola pratica a vigilância e salienta as diferenças e as aptidões. No que diz respeito aos atores escolares, como os professores, é fato que são controlados por mecanismos burocráticos que reproduzem as desigualdades e a exclusão da sociedade dentro de sala de aula.

Diversos aspectos representam o poder dentro das instituições de ensino, como a disposição das carteiras e a relação de superioridade do professor com o aluno, este passivo e assimilador do saber que o docente domina e transmite, além do âmbito do sistema de avaliações que seleciona, estigmatiza e enquadra os sujeitos. As relações de poder estão presentes na questão do tempo, como por exemplo, nas horas marcadas para as aulas, ficando em segundo plano o tempo para refletir e pensar sobre a escola como um todo (EIZIRIK, 2001).

Entretanto, segundo Tragtenberg (2010), vale ressaltar que o mesmo professor, que está imerso nas relações desiguais da sociedade, pode ser responsável por modificar a sua prática cotidiana, sendo sujeito de crítica e contestação da ordem vigente. Assim, não somente a escola como todos os envolvidos com o processo educacional, podem promover um espaço de contestação ou de reprodução e conformismo.

Para viver nas instituições é preciso um processo de adaptação, compreendendo os princípios e normas que a compõem e controlando os próprios impulsos em um movimento de não contrariedade aos aspectos institucionais. Há uma força conservadora que é autodestrutiva e que impede as mudanças, estabelecendo-se um espaço de estagnação onde não há aceitação da diferença, das críticas, da curiosidade e do novo.

A base das instituições está num sistema simbólico de regras e controles, de códigos e linguagens, de trocas e compensações, de lutas e enfrentamentos de espaço e de poder, todos esses aspectos e instâncias que compõem um real e um imaginário institucional (EIZIRIK, 2001, p. 96).

Para Eizirik (2001), o poder, na maioria das vezes, está relacionado com conflitos e disputas que originam agressão, violência e desrespeito. Isso pode ser evidenciado quando os dirigentes escolares não têm sensibilidade com os diversos valores presentes na individualidade de cada instituição. As instituições educativas estão

atualmente frágeis, já que existe falta de relação e interação e há uma distorção entre o ensinar e o aprender, pois perderam-se os significados e os objetivos da escola. Os alunos são “agredidos” quando precisam obedecer o professor e são impossibilitados de serem criativos e de refletirem.

Com este panorama, criar espaços democráticos nas escolas públicas e realizar uma educação de qualidade social leva-se a crer que

[...] o entendimento e a efetivação da educação como um direito dos cidadãos, e como elemento essencial à democracia e à liberdade política, tem sido muito mais um “produto de arte” do que uma tendência “natural” (GANDINI, 1992, p. 39).

A instituição escolar tem o desafio de aprender a se relacionar com as individualidades de cada aluno e com a não produção do fracasso escolar e do estigma, já que se observa que no processo ensino e aprendizagem há a imposição de conteúdos e métodos. O aluno internaliza que precisa atingir as expectativas da escola por meio da exigência da obediência, da disciplina e do controle de ações e reações. Os estereótipos, que também são vertentes das relações de poder, podem tornar-se profecias auto-realizáveis, pelas quais os alunos já são estigmatizados como incapazes e ruins, influenciando comportamentos (EIZIRIK, 2001).

A escola precisa enfrentar seus medos para propor mudanças e revisar sua prática e seus significados com relação às aprendizagens, atitudes e exigências, reexaminando o que se propõe a atingir. Tem o compromisso de fornecer subsídios para a formação dos sujeitos que atuarão no contexto social. Sendo assim, é preciso buscar a verdadeira democratização escolar por meio da prática de relações horizontais que separem o poder do saber e origem, desta forma, um real espaço comunitário na escola.

4.1.1. Dimensão social e política: relações com o Sistema Educacional

Segundo Correa e Pimenta (2005), a escola clássica marca até hoje as instituições em geral. Esse fenômeno do fortalecimento da concepção clássica no capitalismo, com uma visão administrativa para o século XX, transformou a administração da empresa em administração geral, definindo uma base conceitual de como administrar outras instituições, como a escola. Essa forma de administração se consolidou a tal ponto que se formou como um padrão, fazendo, conseqüentemente,

com que outras instituições aderissem à concepção de que é preciso haver pessoas “fracassadas” para que se tenha o sucesso de outras. Dessa forma, coube à instituição escolar admitir os pressupostos da administração da empresa, acolhendo como finalidade a formação para o trabalho.

Pensando na escola como uma instituição inserida numa sociedade complexa e dinâmica, e sendo ela um reflexo desta, não se pode pensá-la simplesmente no viés da administração geral: fragmentada, linear, mecânica e excludente (lei do sucesso e do fracasso). Porém, é inevitável que toda essa lógica da administração não se transfira ao contexto escolar, gerando conservadorismo, lentidão, hierarquização, burocratização, verticalidade, controle e centralidade.

Para Marques (2006), até a década de 1970, o modelo produtivo mundial vigente estava calcado na rígida hierarquia e na especialização de tarefas, a partir de rigorosas práticas de controle do trabalho. A partir desta década, o regime fordista começou a entrar em crise paralelamente às transformações capitalistas (ocorridas no mundo todo). Especificamente em 1973, esse modelo torna-se incapaz de conter as contradições inerentes ao capitalismo, emergindo novas formas de organização da produção, com novos princípios, como o da flexibilidade que se baseia no trabalho em equipe e na autogestão, e modos de regulação governados pela ideologia do livre mercado, do individualismo e da caridade privada. Nesta perspectiva, escola eficaz está diretamente relacionada aos resultados.

Aqui, interessa refletir sobre a concepção social do Estado brasileiro que foi erigida sob o jugo de Portugal, com bases extremadas de centralismo político e na forma patrimonial de se administrar os espaços públicos. Este patrimonialismo, que se instala no Brasil, tem uma dinâmica própria e, segundo Schwartzman (1988), é o mais indicado para elucidar essa trajetória histórica brasileira, pois diferencia os sistemas de classe, de dominação política e de privilégio social e *status* de uma sociedade.

O termo *patrimonialismo*, caracterizado como uma forma específica de dominação política tradicional em que a administração pública é exercida como patrimônio privado pelo chefe político, no Brasil se assume de forma peculiar, pois se acrescenta

[...] sua dimensão neopatrimonial, que é uma forma de dominação política gerada no processo de transição para a modernidade com o passivo de uma burocracia administrativa pesada e uma sociedade civil [...] fraca e pouco articulada (SCHWARTZMAN, 1988, p. 14).

Portanto, para dar conta dessa especificidade do caso brasileiro, quanto à formação do Estado e sua modernização, segundo Carvalho (1996), é necessário analisar a formação da elite política e a articulação desta com o poder, da colonização até a república, pois aponta uma formação político-cultural singular em que a autoridade e sua projeção na sociedade vão tecendo a formação do Estado.

O patrimonialismo, organização política básica, fecha-se sobre si próprio com o estamento, de caráter mercadamente burocrático. Burocracia não no sentido moderno, como aparelhamento racional, mas de apropriação do cargo – o cargo carregado de poder próprio, articulado com o príncipe, sem a anulação da esfera própria de competência. O Estado ainda não é uma pirâmide autoritária, mas um feixe de cargos, reunidos por coordenação, com respeito à aristocracia dos subordinados (FAORO, 2000, p. 95).

Essa organização do Estado Português – estamento burocrático – se constitui por um sistema burocrático e administrativo, caracterizado pela apropriação de funções e rendas públicas geradas por setores privados subordinados e dependentes ao poder central. Seu governo não se efetiva pelo comando da sociedade pela maioria, mas por uma minoria representativa de povo, e esta controladora. Essa concentração de poder minoritário numa camada institucionalizada forma uma aristocracia, denominada estamento aristocrático, ou seja, uma elite que dirige uma classe política.

Nesta perspectiva, o Estado brasileiro não consegue desfazer-se de sua burocracia ineficiente e autoritária e nem alterar sua maneira equivocada de gestão e concepção da coisa pública e privada para garantir direitos civis e políticos a todos seus cidadãos. Os resquícios do coronelismo, a acomodação, o individualismo e a corrupção, tão comuns no país, tenderiam a findar-se com práticas democráticas participativas e com a reestruturação dos sistemas político, administrativo e judiciário.

Pode-se caracterizar a perspectiva desse sistema burocrático e administrativo, com resquícios de coronelismo, na forma como, muitas vezes, o Sistema Educacional conduz algumas questões para a escola. Nos relatórios avaliativos analisados para esta pesquisa, de 2007 e 2008, encontrou-se essa questão das dimensões políticas no caso específico de uma coordenadora pedagógica efetiva que estava em exercício desde 2004. Havia um forte desentendimento entre a coordenadora e a comunidade escolar e local, mais especificamente entre professores e funcionários. Com isso, houve uma pressão dessas comunidades que culminou no afastamento do cargo desta coordenadora no final do primeiro semestre de 2006.

Com o afastamento da coordenadora, ocorreu um acúmulo de funções por parte da diretora da escola que teve que delegar tarefas e responsabilidades aos demais

participantes da unidade. Desta forma, foram relatados dois exemplos que, na época, caracterizaram essas distribuições de responsabilidades: os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) passaram a ser conduzidos pelos docentes e a Associação de Pais e Mestres e o Conselho Escolar passaram a acompanhar mais de perto as ações da escola, contando com a intensificação da participação de pais/familiares e profissionais da educação.

Além dos diferentes segmentos da escola assumirem funções e responsabilidades, o afastamento da coordenadora, no ano de 2007, também resultou em uma situação nova para o Sistema Municipal de Educação de São José do Rio Preto. Isso porque a unidade escolar decidiu, por meio de processo eleitoral, escolher sua nova coordenadora pedagógica. No entanto, a pessoa escolhida não havia feito inscrição na Secretaria Municipal de Educação (SME).

Esta situação alterou a perspectiva dos docentes frente à responsabilização dos rumos das questões pedagógicas. Todos se sujeitaram a auxiliar a nova coordenadora, já que era realmente a profissional que a escola tinha escolhido para assumir esta função. Interessante afirmar que, pelos relatórios, evidenciou-se que essa coordenadora foi auxiliada em sua função pela equipe escolar, também em 2008, concluindo um período de 2 anos de trabalho pedagógico com grande aprendizagem de todos.

A SME teve que modificar suas condutas burocráticas para dar lugar a uma comunidade, escolar e local, que decidiu e enfrentou o problema da coordenadora pedagógica sozinha.

As políticas descentralizadas ou a valorização das pessoas originaram a ideia de que a escola poderia ser gerida com mais autonomia, com um projeto identitário. Aliás, projeto e rede são noções que conferem identidade, poder e autonomia ao espaço escolar. Assim, pode-se dizer que o modelo de descentralização conduz a escola para uma perspectiva cultural, reduzindo o foco nos aspectos administrativos. Uma gestão participativa pode envolver diversos fatores: comportamento da autoridade e do poder, responsabilidades assumidas em conjunto, noção de todos sobre o que está acontecendo, valorização e mobilização da equipe escolar e da comunidade, canalização de talentos e iniciativas etc.

Para Lück (2007), a perspectiva democrática gera um movimento de descentralização. Segundo a autora, há três vertentes relacionadas com essa questão: a *participação da comunidade escolar* (a escola deveria escolher seu gestor e diretor em

parceria com a comunidade), a *criação de um colegiado como o Conselho Escolar* e o *repasso de recursos financeiros* (relacionado diretamente com a autonomia da escola).

No entanto, uma das estratégias que a escola possui para atender esta proposta de descentralização, e que pode atender essas três vertentes citadas, é a autoavaliação institucional. Isso ocorre quando ela procura esmiuçar como acontece a participação efetiva da comunidade no projeto de construção de seu cotidiano, como os colegiados se envolvem neste processo e como é a observação da comunidade em relação ao processo de utilização dos seus recursos financeiros.

Salienta-se que a autoavaliação institucional não é por si só um mecanismo democrático, pois para ser descrita desta maneira (ou a partir de uma vertente autoritária) depende de seu conteúdo, sua forma, sua aplicabilidade, sua participação e sua publicidade.

A herança latifundiária e escravista no Brasil distanciou o país de um projeto democrático de Nação, mas isso não impediu a existência de uma política federativa fundada em um regime democrático. Ao contrário, tais características fortaleceram ainda mais as elites patrimoniais, as quais firmaram nos exercícios simbólicos do Poder de Estado, para criar uma suposta identidade coletiva no Brasil, consolidada por meio do compromisso político do sistema representativo. Percebe-se isso quando se enfrenta problemas com a democracia representativa nos Conselhos Escolares. Muitas vezes, o bom funcionamento do CE está relacionado com a representação pouco legítima de seus segmentos e isso ocorre devido à falta de canais de consulta aos representados, caso mais flagrante no segmento dos familiares dos alunos.

Quando remete-se aos Conselhos Escolares ou a outros colegiados da escola, percebe-se que alguns “saberes” de natureza operacional foram se revelando fundamentais, tais como: convocação para reuniões ordinárias e/ou extraordinárias; convocação para o processo de eleição dos membros; conhecimento a respeito da flexibilidade da pauta em reuniões ordinárias, podendo-se inserir outros assuntos; importância da leitura das atas e sua aprovação pelos conselheiros; questão das faltas justificadas dos conselheiros, com registro em ata; respeito à pauta definida e ao tempo de convocação com três dias de antecedência; convocação de membros efetivos e suplentes (exemplo: o suplente só vota quando estiver substituindo o efetivo) etc.

Tais elementos, embora aparentemente secundários, se relacionavam estreitamente com outras dimensões éticas e políticas, por exemplo, os embates teóricos e práticos que, segundo Gohn (2006), ajudam a urdir um novo tecido social, mais denso

e diversificado; tencionam velhas formas de fazer política e criam novas possibilidades concretas para o futuro, em termos de opções democráticas. As aprendizagens de toda ordem, operacionais, éticas e políticas, entre outras, se dão por meio de processos às vezes difíceis, mas educativos para todos.

Segundo Schwartzman (1988), o Brasil não teve um sistema de representação política fundamentado para o bem coletivo, o voto de cabresto é a prova disso. Mesmo que a Nova República tenha instituído as formas democráticas de participação política, as práticas continuaram enraizadas no passado.

Dessa forma, os conceitos de domesticação (alienação e conformação com o que está posto) e invasão cultural (sobrepor uma cultura dominante sobre as outras) acabam sendo desenvolvidos na perspectiva política da escola. Para Quaglio (2009), é preciso ocorrer mudanças no interior das unidades de ensino para transformar o processo de invasão do universo cultural, uma vez que essa incursão é feita nas próprias escolas, principalmente, pelas políticas públicas de controle. Para inverter a lógica da invasão cultural e da domesticação é preciso haver diálogo com problematização e reflexão sobre o processo de domesticação das políticas dos Sistemas Educacionais (macro-educacional) nas práticas das instituições (micro-educacional). Afinal, o diálogo e a problematização favorecem o desencadeamento do processo de mudanças da educação, visto que é a partir da comunicação *“que se problematiza, critica-se, e, criticando, inserem-se professores na realidade, como verdadeiros sujeitos das transformações”* (QUAGLIO, 2009, p. 148). (BARCELLI, 2011).

De acordo com Krawczyk (1999), uma das grandes vitórias das escolas foi a conquista da liberdade de ação e de decisão em relação aos órgãos superiores da administração, além da maior participação da comunidade escolar por meio de instâncias como os Conselhos Escolares. Com isso, aumentou a pressão para que o diretor revelasse sua face de educador, questionando, assim, a direção da escola por um só indivíduo. Isso fez com que a proposta de direção colegiada (formada por representantes de todos os membros envolvidos no processo educativo) ganhasse força.

Verificou-se isso, neste estudo, quando, no período de 2006 a 2009, houve a implantação do Ensino Fundamental de nove anos no Sistema Educacional do município de São José do Rio Preto. Essa nova abrangência pressionou a unidade escolar às mudanças de caráter estrutural, tais como: elaboração de um novo Regimento Escolar; otimização dos espaços e diversificação na capacitação da comunidade; elaboração de uma nova avaliação escolar em função da novidade do Ensino Fundamental Séries Iniciais, pois até então só atendia Educação Infantil e recursos financeiros destinados à escola, pois, na época, somente o Ensino Fundamental recebia verbas.

Neste sentido, agregou-se ao processo de autoavaliação, em 2008, outra forma de avaliar, como já relatado, seguindo os indicadores elencados no PDDE (Programa de Dinheiro Direto na Escola), tais como a análise do recebimento de verbas que começaram a aparecer na escola a partir de 2006. Foi um trabalho intenso, mas de grande repercussão para o coletivo da escola. Neste contexto, tiveram que, instituídos pelo Sistema Educacional, construir, com novas perspectivas, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a autoavaliação institucional.

Segundo Riscal (2009), uma das estratégias que pode viabilizar a participação e desenvolver a autonomia da escola é o PPP, pois a sua construção envolve todos os segmentos que fazem parte da escola (profissionais da educação, pais, alunos etc.). Segundo a autora, com este coletivo é possível encontrar a diversidade de pensamento e a negociação, visto que cada comunidade é única e possui suas próprias especificidades. O PPP é um documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do Sistema de Ensino e os propósitos e as expectativas da comunidade escolar.

Os dois relatos encontrados nos relatórios avaliativos da escola revelaram que a autoavaliação institucional mudou a relação social e política com o Sistema Educacional, devido à certeza dos caminhos que a escola pesquisada tinha com relação ao seu próprio destino.

Castoriadis (1975) afirma que toda instituição é constituída por dois princípios em permanente tensão: o instituído e o instituinte. O primeiro é constituído pelo conjunto de forças consolidadas, sedimentadas, cristalizadas que buscam permanecer, conservar e reproduzir o quadro institucional vigente. Já o instituinte representa o conjunto de forças em movimento para que ocorra mudança, alteração, transformação e recriação. A autoavaliação institucional deve incidir em ambos, no instituído e no instituinte, provocando autoconsciência e compreensão da instituição e de cada indivíduo que a compõe. Afinal, e só por essa dinâmica que se poderá captar o espírito da instituição avaliada.

Percebe-se, nos relatórios avaliativos, que a escola, de maneira consciente, ponderou em seu processo de se autoavaliar essa relação entre o instituído e o instituinte e buscou equilibrar essas forças analisando o que possuía, o que deveria modificar em função das exigências do sistema e o que poderia garantir que permanecesse em função das expectativas da comunidade escolar.

Na vida escolar, as avaliações e autoavaliações são praticadas de forma implícita ou explícita e servem para manutenção ou transformação social. Para Ludke (1992), a avaliação escolar não representa apenas uma função controladora, mas, também, as ações e relações escolares e seus mecanismos de poder. Entende-se que para subsidiar essa dinâmica de autoavaliação institucional é necessário pensar em uma escola que busca ser autônoma. Essa autonomia deve dar condição para que a escola se autoavalie, portanto, envolve a determinação de pessoas que geram suas próprias leis e entendam o poder de suas realizações. Portanto, não há como pensar num processo de autoavaliação institucional sem defender uma ação política, o posicionamento dos diferentes agentes da educação, especialmente da equipe gestora.

Esse processo de autonomia na gestão pode ser garantido à medida que a escola fornece espaços para praticar o diálogo entre os diferentes agentes da educação (gestores, professores, funcionários, alunos, familiares e comunidade), pois as trocas de experiências possibilitam o pensamento crítico da realidade para poder modificá-la no que for preciso (instituinte) e manter o que for pertinente (instituído). Portanto, a ação coletiva pressupõe distribuição de poder nas decisões, permitindo que os sujeitos se tornem emancipadores e sejam autores de sua própria educação (BARCELLI, 2011).

Pensar gestão democrática e autonomia nas escolas públicas não significa, simplesmente, adotar e/ou implantar leis e decretos, trata-se de um processo de construção coletiva em que os profissionais da educação e a comunidade local devem se envolver. Isto implica compreender a escola não mais como uma organização burocrática, em sua estrutura formal, cabendo lugar à estrutura informal, igualmente relevante.

A escola passou a ser vista como uma *construção social*, apresentando-se tanto em sua forma mais visível como mais subterrânea, nas quais se dão os processos complexos próprios de cada contexto específico das unidades escolares. A variável contextual, portanto (em sua dimensão política, cultural, simbólica etc.), passa a ser determinante, com o espaço escolar se colocando, segundo Nóvoa (1999), como um local onde todos os outros níveis de análise e de intervenção devem ser equacionados, devido à sua capacidade integradora que pode conferir à análise das organizações escolares um papel crítico e instigante.

O reconhecimento da autonomia relativa da escola (NÓVOA, 1999; BARROSO, 2003; LIMA, 2003), como algo que existe de fato, pode ser mais e melhor explorado e potencializado, sobretudo com vistas ao panorama das recentes formas de regulação das políticas públicas.

Para Barroso (1996), não existe uma autonomia decretada, o que se decreta são normas e regras para regular a partilha de poderes e a distribuição de competências entre os diferentes níveis administrativos. Essas regras podem favorecer ou dificultar a ação dos indivíduos, pois são resultados de lógicas e interesses de todos os envolvidos na escola. Autonomia como resultado de equilíbrio de forças (externas e internas) afirma-se, ou não, como estrutura e modalidade de gestão escolar, mas não pode ser estabelecida de cima para baixo e nem como padrão para todas as escolas.

O reconhecimento da autonomia na escola, também pressupõe o reconhecimento dos indivíduos, pois ela é “*o resultado da acção concreta dos indivíduos que a constituem, no uso das suas margens de autonomia relativa*” (BARROSO, 1996). Para o autor, nem sempre a autonomia dos indivíduos reforça a autonomia formal da organização, pois as pessoas persistem em sistemas organizacionais burocráticos que incorrem no distanciamento dos atores e dificultam o sentido coletivo das diversas autonomias individuais.

Não basta, porém, falar em autonomia “concedida”, é necessária uma liderança coletiva, o que significa o envolvimento de todos tanto no ato de pensar como de executar. Serão necessários, portanto, novos processos de liderança que vão além do perfil do gerente moderno que busca a “eficiência”, esta vista como um valor em si, destituído de conteúdos político e ético, os quais precisam ser rapidamente recuperado.

Ambiente democrático, com forte densidade comunicativa, com liderança responsável, política e ética, demarca o novo território da gestão das escolas públicas em tempos difíceis como os atuais. A organização de uma escola está propensa à reprodução cultural das dimensões simbólicas da estrutura em que ela faz parte (macro-educacional), como também pode organizar estratégias próprias e singulares frente às pressões e imposições deste sistema organizacional maior, com vistas à estruturar uma atuação divergente a essas dimensões simbólicas e culturais oprimem ou minimizam (GIDDENS, 2000).

4.1.2. Dimensão social e política: relações na escola

Com o gradual aumento do acesso às escolas, a diversidade passou a se apresentar no cotidiano escolar. No início deste processo, foi possível observar um grande aumento da evasão escolar, como resultado da tentativa da escola de se manter

homogênea, isto é, fiel à sua gênese padronizadora e reprodutivista. A relação sociedade e escola é sempre permeada pela cultura de articulação do poder vigente, assim, para Mello e Silva (1991), a segmentação, o autoritarismo, a burocratização, o patrimonialismo, o corporativismo, a centralização e, sobretudo, a desarticulação política são os grandes obstáculos das políticas educacionais.

Contudo, cabe salientar que a escola não se reduz a um mero reverso das políticas, mas antes se configura como um espaço de reconstrução e de inovação, buscando elementos que formulem novas políticas (VIEIRA, 2007). Com isso, as políticas educacionais devem atentar e compreender “se” e “como” as ideias que propõem são colocadas em prática, isto é, se são traduzidas, ou não, na gestão educacional escolar. A escola é uma organização com interação intencional entre pessoas “*a fim de alcançar objetivos educacionais*” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2009, p. 316).

Sabe-se, também, que a escola não é a única responsável pela aprendizagem dos alunos, ela é portadora de uma natureza humana e possui atuação de diferentes atores, o que significa que não pode ser tomada como nos modelos de gestão fabril e empresarial. A gestão (atrelada ao comportamento humano) trabalha para o social, tendo uma visão global e considerando todo o contexto e não mais apenas o impessoal. Há, portanto, certa preocupação com seu processo de desenvolvimento, e este é realizado por meio de decisões coletivas baseadas num objetivo comum.

Uma instituição escolar se organiza e desenvolve suas práticas democráticas com intuito de refletir sobre sua identidade e possibilidade de autonomia, por meio do tripé de participação: Projeto Político Pedagógico (PPP), colegiados e autoavaliação institucional. Democratizar a escola e compreendê-la como um sistema aberto, é constituir processos de lideranças coletivos que estejam à altura dessa transformação tão necessária. Esses são desafios enormes que devem ser buscados a todo tempo, em todos os espaços e das mais variadas formas.

Neste sentido, a cultura interna das escolas varia devido às negociações que se desenvolvem entre normas de funcionamento, determinadas pelo sistema, e as percepções, as crenças, as ideologias e os interesses dos professores, administradores, funcionários, alunos e seus familiares. Segundo Motta (1997), as situações administrativas são filtradas por esse conjunto que guia seu trabalho e suas atitudes, compondo seus estilos administrativos.

Antonio Candido (1964), por sua vez, ao analisar a estrutura da escola, acena que esta não se limita apenas a estrutura administrativa regida pelo poder público, na qual existem relações oficialmente previstas, mas tem a ver com algo mais amplo – as relações sociais estabelecidas entre seus componentes. Este algo a mais se converte em diferencial entre as escolas, mesmo que sejam regidas por um mesmo código específico de normas. Mesmo que as normas instituídas (leis oficiais) e/ou as políticas públicas sejam padronizadas, cada instituição as interpreta de um jeito peculiar e as adaptam conforme sua própria cultura organizacional e dinâmica interna.

Para que haja maior autonomia no pensamento e, conseqüentemente, na escola, precisa-se trabalhar a formação de todos que estão envolvidos com ela, com a intenção de que estes se reconheçam e construam a identidade escolar. Esse espaço de formação pode ser desenvolvido nos colegiados, como: Grêmio Estudantil, Associação de Pais e Mestres e Conselho Escolar. Como já foi dito, os colegiados são espaços escolares instituídos pelo Sistema Educacional, com vistas à gestão democrática, e devem ser aproveitados como lugares de discussão e debates do agir na escola.

Embora todos os colegiados tenham sua importância no processo de democratização da escola pública, destaca-se que entre eles existem características próprias de atuação e legitimação. Assim, por exemplo, a APM, por ser um órgão de natureza jurídica que movimenta verbas (públicas ou de caráter donativo) da unidade escolar, infelizmente, exclui a participação de alunos menores de dezoito anos. Em contrapartida, o grêmio é uma entidade exclusiva para o exercício de cidadania dos estudantes.

Pode-se afirmar, nesta perspectiva, que o Conselho Escolar constitui-se como um colegiado privilegiado para a formação de todos que estão envolvidos na escola, sendo que suas funções são: consultiva, deliberativa, fiscal, mobilizadora e pedagógica. Sua natureza administrativa e pedagógica possibilita a gestão democrática, principalmente por se tratar de um órgão representativo de diferentes segmentos da instituição escolar que possuem paridade na participação. Este colegiado, quando se constitui efetivamente responsável pelo estudo, planejamento, debate, deliberação, acompanhamento, controle e avaliação das ações do dia a dia da escola, articula ações e acompanha os alunos no ambiente escolar desde o rendimento escolar até o direcionamento de recursos financeiros federais, estaduais e municipais para garantir sua melhor aplicabilidade.

Nesse contexto, se houver boa articulação entre o Conselho Escolar, a unidade de ensino e a comunidade haverá possibilidade da escola construir sua identidade, gerando funcionalidade enquanto instituição social que atenda às expectativas de seu público e comunidade. Destaca-se que, em seus relatórios avaliativos, a escola pesquisada apresentava certa articulação interna e externa, pois seu Conselho Escolar agia funcionalmente para este fim. Assim, a equipe gestora foi além do colegiado e atuou em assembleias que provocavam a reflexão da comunidade sobre sua existência e seu projeto de vir a ser.

É possível a construção de espaços para que a ação do Conselho Escolar transforme a realidade da democracia na gestão da escola e do Sistema de Ensino, pois democracia não se faz sem o empenho de todos. O Conselho Escolar surge como um dos elementos-chave para a intermediação e integração de todos na atividade de cada um. Ao garantir a participação de todos os segmentos, possibilita desmontar relações de mando e submissão, cria oportunidades de fazer surgir o sujeito que decide, age, atua e se responsabiliza pela transformação da comunidade escolar, portanto, possibilita a transformação social.

O compartilhamento do poder do gestor com o Conselho Escolar é configurado pelas relações de poder em que direção e comunidade querem se fazer ouvir, buscando soluções adequadas a sua realidade e necessidade. Quando a administração da instituição se faz no coletivo, leva-se a escola a fincar raízes em seu contexto local e cultural, e essa atuação corresponsável, transparente e descentralizada imprime identidade, projeta autonomia e desarticula as relações de poder existentes em todos os espaços que se pretende trabalhar no coletivo.

Essa forma de conceber a gestão democrática abre possibilidades para a participação da comunidade escolar e local na autoavaliação institucional, pois é uma forma de processar a efetiva participação da comunidade frente às demandas de seu interesse de forma direta, sem representação advinda apenas de órgãos representativos, Conselho Escolar e/ou Associação de Pais e Mestres, ou ainda de organização de um Projeto Político Pedagógico que, muitas vezes, enfatiza o empoderamento dos profissionais da educação, especialmente o corpo docente e administrativo.

Nessa perspectiva de ampliar a autonomia da escola é que a autoavaliação institucional pode ser concebida, pois foge da mera *co-participação* (representatividade) e da *prestação de contas* (avaliação e divulgação de resultados do ensino) que instituem tão fortemente as avaliações externas e faz a escola voltar-se para si mesma,

comprometida com as relações mais democráticas do que as concebidas na regulação jurídico-legal brasileira vigente. Portanto, por meio da autoavaliação institucional existe a possibilidade de conceber na escola seus fundamentos e práticas, ou, quando estes ainda não são visíveis, a urgência e preocupação de concebê-los.

O processo avaliativo da instituição escolar deve refletir não apenas a escuta das vozes consonantes, mas ouvir, dar voz e vez, as vozes dissonantes por meio de assembleias e colegiados que deliberem, tomem decisões quanto à execução, avaliação e aprimoramento das decisões e práticas educacionais. O desafio da autoavaliação institucional é sair de seu caráter técnico, operacional, metodológico e administrativo para alcançar a instância do pedagógico, se apropriando de sua realidade e trabalhando para ressignificá-la, contando com a efetiva participação de todos.

Nos documentos da escola pesquisada, registrou-se a participação dos pais principalmente em momentos de avaliação e em assembleias, de início de ano. Os momentos de avaliação foram marcados pelas decisões de todos quanto às normas de gestão e convivência, os quais aconteceram em reuniões de avaliação da instituição e reuniões específicas de professores com os pais, cuja finalidade era tratar do desenvolvimento de aprendizagem dos alunos.

Os resultados pedagógicos que a escola mostrou à comunidade foram constatados: no desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos; no compromisso de trabalhar conteúdos científicos e sociais críticos; na organização geral da unidade; nos documentos diferenciados que apresentavam detalhamentos do fazer pedagógico; nos recursos físicos e humanos que, a cada dia, eram melhorados e nas mudanças que ocorreram no bairro quanto à qualidade de vida, pois a escola e o poder público reivindicavam, constantemente, a instalação de recursos, tais como: parque ecológico, hospital, patrulhamento, limpeza de terrenos, praça etc. A comunidade participou ativamente de atividades e tomadas de decisão de âmbito escolar por meio de assembleias, reuniões e avaliações individuais, além dos colegiados: Conselho Escolar e APM.

Evidentemente que a relação escola e comunidade, intra e extra-escolar, era muito boa e, por isso, a procura por vagas era intensa, constatação esta feita por meio de listas de espera e reivindicações de pais por mais matrículas na SME. A postura dos pais e/ou responsáveis, em relação ao trabalho desenvolvido na escola, era altamente receptiva em função das questões pedagógicas. Este segmento não só gostava do

trabalho desenvolvido como, também, indicava a escola a outras famílias por apoiarem o trabalho administrativo e pedagógico desta instituição.

Segundo dados dos relatórios avaliativos, produzidos pela própria unidade escolar, os alunos iam à escola porque gostavam. No relato de alunos fica explícito que a expectativa era: brincar, aprender e fazer amigos. Nos questionários registrados pela unidade escolar, os pais e/ou responsáveis responderam que levavam seus filhos à escola porque viam a necessidade de escolarizá-los e educá-los, além de acharem importante que as crianças tivessem a possibilidade de compartilhar momentos com outras crianças de sua idade. Alguns familiares afirmaram que não tinham onde deixar seus filhos para trabalhar e que a escola era a única escolha, devido a qualidade de seu trabalho organizacional e a sua localização, isto é, pela escola estar perto de suas casas.

Verificou-se que o segmento dos pais e/ou responsáveis tinha expectativas com relação à função do professor, principalmente, quanto ao compromisso deste em: desenvolver um trabalho eficiente com seus filhos, corrigindo-os de hábitos cotidianos trazidos de casa – os quais os pais não se sentiam preparados para interferir – e cuidar bem de seus filhos no período em que os familiares estivessem trabalhando.

Esse segmento tinha uma grande expectativa com relação ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e à melhoria da qualidade de vida das pessoas da comunidade e esta fosse alcançada com sucesso por intermédio de todos: direção, secretaria, professores, inspetores, serventes, colegiados (APM e Conselho de Escola) etc.

Quanto à participação do segmento de pais e/ou responsáveis pode-se afirmar que não era muito intensa, mas vinha melhorando a cada ano. Percebia-se que os pais de egressos de creches do bairro (alunos que não eram oriundos da EI da escola em questão) tinham seus filhos matriculados na escola apenas por um ano, enquanto cursavam o 1º ano do Ensino Fundamental. Este fato dificultou uma relação mais aberta entre escola e segmento pais e/ou responsáveis e uma perspectiva de gestão mais democrática que contasse com a participação de todos, pois o tempo acabava sendo curto para se desenvolver tal relação. Existiram alguns momentos em que a escola e a comunidade se ajudavam mutuamente, desenvolvendo um trabalho coletivo, sendo eles: Festa do Verde, Festa Junina, Festa do Sorvete e da *Pizza*, Bazar de Doces e Salgados, Vacinação, Campanhas do Agasalho, de Brinquedos, de Livros, de Aleitamento Materno, de Reciclagem etc. As atividades de maior participação e integração entre escola e comunidade foram: Festa do Verde e Junina e a Campanha de Reciclagem.

Outra questão a se destacar foi a elaboração e implantação do PPP e, para que as dificuldades fossem minimizadas, no caso específico da escola em questão, se fez necessária uma autoavaliação constante da escola e de seus fundamentos teóricos.

Foi imprescindível uma autoavaliação institucional pontual (tempos e espaços), criteriosa (estrutural e conjunturalmente), abrangente (em relação aos aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos), participativa e coletiva. Todos os envolvidos com a escola, equipe gestora, professores, funcionários, pais e alunos, concordavam com a ideia de que o trabalho desenvolvido na escola tinha qualidade administrativa e pedagógica e que acontecia de forma democrática, com rapidez nas decisões.

Essa dimensão de participação, fundamentada na gestão democrática, processa a avaliação institucional com a intencionalidade de mostrar a importância de elementos para redefinição dos rumos da escola. Quando o processo contínuo de ação-reflexão-ação (SCHÖN, 1992) torna-se propósito da autoavaliação, delibera-se de forma a garantir a qualidade da educação com responsabilidade de todos. A prática assume função fundamental neste modelo e faz com que o *conhecimento-na-acção*, a *reflexão-na-acção*, a *reflexão sobre a acção* e *sobre a reflexão-na-acção* dependam “da mobilização de um outro tipo de conhecimento produzido em diálogo com a situação real” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 111). O modelo reflexivo forma os sujeitos para este processo, cuja possibilidade de diálogo igualitário na reflexão sobre a prática resulta em mudanças sociais e culturais.

Para Nóvoa (1992), a base crítico-reflexiva possibilita maior autonomia no pensamento e a constituição de uma identidade profissional, deste modo:

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência* (NÓVOA, 1992, p. 25 – *grifos do autor*).

Como essa autoavaliação foi construída pelo *coletivo da escola* tornou-se formativa, pois visou o desenvolvimento global de todos e media as devidas intervenções quando necessárias.

Neste sentido, para Hoffman:

Enquanto avaliamos exercemos um ato político, mesmo quando não o pretendemos. Tanto as ações individualizadas, quanto a omissão na discussão dessa questão reforçam a manutenção das desigualdades sociais.

A avaliação, na perspectiva de uma pedagogia libertadora, é uma prática coletiva que exige a consciência crítica e responsável de todos na problematização das situações (HOFFMANN, 1995, p. 110-112).

Foi nesse contexto que o modelo reflexivo esteve presente na escola pesquisada, contribuindo, assim, para que educadores e comunidade pudessem conhecer diferentes ideias e construir novos conhecimentos, repensando as suas práticas de forma mais clara e crítica. Assim, progressivamente, todos puderam ter consciência de seu papel e de suas responsabilidades, além de compreenderem melhor a gestão e organização da escola, de tal forma que entenderam que a participação poderia contribuir para a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Ao finalizar essa primeira categoria, é possível considerar que a relação entre o espaço micro-educacional (instituição escolar) e o macro-educacional (Sistema Educacional) é muito complexa, afinal, ambos envolvem relações de poder. No que tange aos formuladores de políticas públicas cabe colocar que, para conquistar a adesão e o convencimento dos educadores, precisam se aproximar da escola, já que esta, muitas vezes, não adere às ideias e tampouco transforma e qualifica a prática docente (OYAFUSO; MAIA, 2004). Têm-se, aqui, duas situações opostas: uma descentralização centralizada, isto é, projetos sendo elaborados no espaço macro-educacional sem que haja a discussão e participação das escolas e uma descentralização descompromissada onde, em nome da autonomia, não se faz projeto algum, isto é, deixa emergir da prática profissional orientadora das “decisões que dão certo”, como se a prática desenvolvida com bons resultados não estivesse apoiada em teorias que deveriam ser explicitadas (OYAFUSO; MAIA, 2004).

As políticas públicas educacionais têm vivido muito desses impasses, assim,

[...] depende muito de correlação de forças a garantia de que o Estado assegure efetivamente o caráter público do uso dos bens, do patrimônio público, e esta garantia depende de inúmeros aspectos, como por exemplo, a manutenção de um estado de direito, de leis cujo conteúdo seja realmente democrático, isto é, justo, e **que a educação tenha como tarefa** não somente preparar para o trabalho, para o “desenvolvimento da nação”, formando pessoas úteis, mas **preparar cidadãos que possam exercitar sua liberdade política, liberdade que significa inclusive luta constante para que governos de plantão não se utilizem do aparato estatal contra os próprios interesses dos cidadãos**, expressos em sua Constituição e passíveis de alteração somente em função do interesse público, e não do governo ou do interesse nacional (GANDINI, 1992, p. 39, **grifos nossos**).

Importante ressaltar, também, que, na ação escolar em que se efetivam as políticas públicas, a equipe gestora deve construir uma dinâmica avaliativa, uma

logística que possibilite a reflexão, a discussão e a participação, isto é, que seja realmente inclusiva, que acolha os diversos segmentos e lhes deem os espaços e tempos necessários para a informação, formação e decisão dos rumos da educação desejada, suficientes e eficientes para que se projete o futuro com a qualidade necessária.

Enfim, nessa intensa (e tensa) relação, entre Instituição Escolar e Sistema Educacional, uma grande questão que está posta é o fato das políticas públicas não terem proximidade com a instituição escolar, pensando-as, muitas vezes, fora de seus contextos. Esta situação interfere na autonomia da escola, a qual está relacionada à construção de sua própria identidade e a da comunidade.

4.2. Cultura organizacional e gestão da escola

Para compreender a relevância do diálogo na gestão democrática, faz-se necessário discutir alguns aspectos referentes à cultura organizacional que ajudem a visualizar as relações de poder na escola. Assim, dividiu-se esta segunda categoria, “*cultura organizacional e gestão da escola*”, basicamente em três perspectivas da cultura escolar, ao que se refere aos espaços: *físicos, administrativos (incluindo os recursos financeiros) e pedagógicos*.

Para explicitar o conceito de cultura escolar, reporta-se aos estudos da “sociologia da organização escolar”, pois, para seus teóricos, as pesquisas do campo educacional deveriam se concentrar para além de seu território mais amplo de contextualização, como o espaço macro-educacional (Sistema Educacional) ou o micro-educacional (instituição escolar), e atingir sua dimensão meso-educacional que é a gestão escolar, fatores intra-escolares, pois é entre esses dois sistemas que

[...] se exprimem o jogo dos actores educativos internos e externos; por isso, a sua análise só tem sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar (NÓVOA, 1999, p. 16).

O conceito de “cultura organizacional”, para Nóvoa (1999), foi transposto do mundo empresarial para as escolas nos anos de 1970. A concepção de cultura organizacional leva em conta que, mesmo tendo unidades escolares ligadas a um único sistema, são integradas em contextos socioculturais amplos e, também, produzem uma cultura interna própria (valores, representações, crenças e expectativas). O autor (ibidem, 1999) faz distinção entre cultura interna e externa e cultura de estrutura

organizacional. Enfatiza, nesta segunda diferenciação, que aspectos estruturais formais não evidenciam totalmente sua dinâmica de cultura interna. O autor (ibidem, 1999) refere-se à cultura organizacional em dois planos: *zona da invisibilidade* – caracterizada pela presença de conceitos e pressupostos invisíveis e *zona de visibilidade* – manifestações verbais e conceituais, manifestações visuais e simbólicas e manifestações comportamentais.

Necessitou-se perceber como funcionava a escola para além de suas dimensões macros-educacionais, relacionadas às questões sociais e políticas. Visou-se compreender, também, sua dimensão simbólica, captando suas relações de poder, seus processos decisórios, sua cultura, seu clima etc.

As bases conceituais e pressupostos invisíveis referem-se aos valores, crenças e ideologias dos membros da escola, os quais são expressos no cotidiano da instituição e nem sempre de forma explícita ou clara. As bases conceituais estão vinculadas aos significados atribuídos às ações sociais e servem de referência para condutas e comportamentos individuais ou grupais. Já os pressupostos invisíveis são decisivos nos processos de mobilização ou de tomada de posição e decisão, podem gerar conflitos ou consensos. Estes fatores, segundo Nóvoa (1999), são elementos-chaves para a dinâmica e os processos de mudança da instituição.

Tanto as manifestações verbais como as conceituais são teorias, valores e posicionamentos explícitos, divulgados e difundidos na e pela escola, surgem no Projeto Pedagógico, no Plano Escolar e Plano de Ensino. E, ainda, integram as diferentes linguagens do coletivo escolar por meio de imagens e metáforas utilizadas nas mobilizações e outras ações.

As manifestações visuais e simbólicas são as formas materiais e correspondem a tudo o que pode ser identificado visualmente: o prédio em sua arquitetura, a organização, os equipamentos, os materiais dispostos, os trajes utilizados por seus membros, como alunos e professores, etc. As manifestações comportamentais abrangem fatores que influenciam condutas e comportamentos dos sujeitos e dos grupos, sendo estes fatores: regimentos, procedimentos operacionais, cerimônias e rituais, prática pedagógica, avaliação, reuniões, processos de escolha de gestores, relações com a comunidade etc.

Estes aspectos, segundo Nóvoa (1999), constituem a cultura escolar. Portanto, conhecê-los e analisá-los permite a compreensão de fatores intra-escolares que a torna única. Quando se aprecia a cultura escolar, identifica-se a identidade de uma escola e, é

por meio da identificação destes aspectos, que se conhece a sua mudança, ressignificação e transformação.

Nesta perspectiva, pode-se dizer que a cultura organizacional da escola é um processo dinâmico, mediatizado por um conjunto de fatores da cultura e da estrutura da qual faz parte, portanto, não é apenas a ordem organizacional do Sistema, mas vai além, se reorganiza, ou melhor, tem a possibilidade de se reestruturar na escola.

Considerando a cultura organizacional como construção histórica, viabiliza-se a compreensão de diferentes tipos de lógicas que podem sintetizar a estrutura organizacional escolar porque coexistem atores individuais e coletivos que sintetizam as lógicas da integração, da estratégia e da subjetivação.

Na lógica da integração, se mantém e fortalecem os sentimentos de pertença, agindo de forma confirmativa e dando manutenção à identidade integradora do grupo; na estratégica, procura-se o interesse frente ao grupo no intuito de que esse pertencimento possa ter um objetivo necessário, um sentido utilitário que possa reforçar as relações de poder ou agir para interferir de forma a se favorecer. Finalmente, na lógica da subjetivação, a ação do ator, sujeito crítico, ocorre em função de sua identidade subjetiva, *“construída culturalmente a partir da tensão constante entre a acção integradora e a acção estratégica”* (TORRES, 2005).

Deste ponto de vista, o sujeito encontra-se sempre numa relação de distanciamento e de reserva que impede uma adesão total ao ego (identidade subjectiva), ao nós (identidade integradora) e aos interesses (identidade recurso). Consequentemente, a cultura deixa de representar somente um conjunto de valores e normas historicamente sedimentadas na organização, tampouco apenas uma reserva de meios simbólicos da acção grupal; ela resulta igualmente da definição subjectiva do sujeito (TORRES, 2005, p. 11).

Esses arranjos é que permitem a coexistência destas diferentes lógicas dos sujeitos que compõem a cultura organizacional escolar e propiciam a regulação ou inovação, pois as experiências sociais, de cooperação e de conflito resultam de combinações subjetivas de sujeitos objetivos. Compreender o contexto escolar em toda sua dinâmica levará à compreensão da cultura organizacional.

Portanto, entender as “regras” da organização escolar analisada foi a imprescindível para compreender a dinâmica desta organização e identificar em qual pressuposto político ela se incluía. Neste aspecto, a avaliação institucional deve levar em conta as relações de poder que subjazem à intrincada cultura organizacional. Este ato de avaliar é:

[...] um processo de análise de uma atividade, fatos ou coisas que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento. [...] Avaliar significa compreender todas as dimensões e implicações do objeto ou política avaliada (BELLONI, 2001, p. 15 e 26).

Para essa compreensão global do objeto, é necessário considerar aspectos históricos, sociopolíticos e econômicos que envolvem desde sua formulação até sua execução.

Nesta categoria teve-se a intenção de analisar os *aspectos físicos da escola*, no período de 2006 a 2009, e correlacioná-los por meio da autoavaliação institucional, identificando quais eram (quantitativo), de que forma se organizaram (qualitativo) e como a participação de todos os envolvidos com a escola ajudou a traçar caminhos e perspectivas para melhorá-los. Teve-se, também, a finalidade de analisar, neste tempo selecionado, como os aspectos físicos da escola foram modificados e como isso foi relatado e/ou constatado nos Relatórios Avaliativos. A partir do que se evidenciou na autoavaliação institucional, pode-se perceber como práticas democráticas aconteceram dentro da escola.

A escola, até 2005, atendia apenas turmas de Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental, assim, seus móveis e utensílios estavam direcionados para tal demanda. Quando em 2006 recebeu turmas dos demais anos do Ensino Fundamental 1, adaptou-se da forma que pôde para cumprir com este atendimento.

Para Nóvoa (1999), pensar a escola em seus aspectos físicos, administrativos e sociais significa conhecê-la por vários ângulos, isto é, estar atento às zonas de invisibilidade e visibilidade de uma instituição e enxergar sua cultura organizacional. Quando se analisa os aspectos físicos de uma escola, pode-se afirmar que se está no campo do visível, pois o que é modificado fica evidente.

Essa mudança visível, com reformas para atender o físico da escola (Quadro 3), também foi perceptível ao segmento dos pais e/ou responsáveis. Estes elogiaram as melhorias relativas à manutenção do prédio e de seus móveis e utensílios.

QUADRO 3: Alterações no aspecto físico da escola que constam no PPP

2006	2007	2008	2009
Construção de 02 mesas de concreto na área externa para estudos	Instalação da brinquedoteca	Instalação do laboratório de informática	Pintura da escola de cor clara
Construção da horta e melhorias no jardim	Reforma das lousas e dos parques	Reforma no prédio	Incorporação de mais um prédio com mais espaço

FONTE: Relatórios Avaliativos – 2006 a 2009.

Os relatórios avaliativos nos quatro anos selecionados foram estruturados de forma muito parecida. A seguir, evidencia-se as respostas do segmento pais e/ou responsáveis em três perspectivas, conforme sugestão do próprio Relatório Avaliativo: 1ª) acontecimentos positivos; 2ª) acontecimentos negativos e que precisam ser corrigidos; 3º) sugestões para melhorar a escola.

Inicia-se com os acontecimentos positivos levantados pelo segmento dos pais e/ou responsáveis. Em 2006, são apontados os seguintes aspectos: horário da saída; saída pelo portão pequeno para a segurança das crianças; limpeza do parque antes das aulas e *manutenção da escola*. Em 2007: *manutenção da escola*; parque; horta e limpeza da caixa d'água. Em 2008: laboratório de informática; *melhorias no prédio*; colocar porta na entrada do pátio e limpeza. Em 2009: *pintura do muro da escola* (aparece muito); sala de informática (aparece muito); segurança; *reforma das salas de aula*; colocação de ventiladores e biblioteca. Com relação a biblioteca, destaca-se e exemplifica-se a avaliação das mães por meio de um fala “*meu filho gosta muito de ler livros e tem melhorado muito sua leitura*”.

A seguir, são apontados os acontecimentos negativos e que precisavam ser corrigidos, segundo o mesmo segmento. Em 2006: banheiros imundos; demora no corte da grama, deixando-a crescer demais e brinquedos posicionados abaixo da casinha e do escorregador, apresentando riscos às crianças. Em 2007: armários no corredor; higiene dos banheiros; portão de entrada estreito; pintura da lousa em período de aula e limpeza da escola. Em 2008: esperar o portão abrir ao sol; atraso na entrega do laboratório de informática e falta de lugar para as apresentações. Em 2009: as crianças estavam brincando no parque com o sol muito quente (aparece muito); água natural ao invés de gelada; portaria demora muito para abrir, deixando os pais expostos ao sol; quando estiver chovendo, o portão deve ser aberto mais cedo; a limpeza da escola não estava muito boa e areia do parquinho.

Com relação às sugestões do segmento pais e/ou responsáveis, destaca-se em 2006: melhorar o parque, plantar mais árvores; ampliar a escola para receber um número maior de alunos; aumentar o espaço para os eventos e fazer cobertura na escola para festas. Em 2007: plantar mais árvores; reformar a escola somente nas férias; melhorias no parque; colocar cobertura no portão e melhorar a limpeza dos banheiros, pois cheiram mal e estão sempre molhados. Em 2008: cobrir o pátio, o parque e a frente da escola; construir quadra poliesportiva; construir uma piscina; plantar mais árvores;

reformular os banheiros; comprar geladeira para suco e colocar areia no parque. Em 2009: possuir dois bebedouros, um natural e outro gelado; ter um bebedouro em cada sala; possuir um consultório odontológico; limpar o terreno em frente à escola; fazer uma área maior para acomodar os pais e, principalmente, os alunos nas apresentações; mudar a frente da escola, isto é, reformar; o portão demora muito para abrir e os pais têm que ficar expostos muito tempo ao sol e mudar os bebedouros e gramar o parque.

Nesse primeiro momento, visa-se analisar alguns pontos interessantes, como, por exemplo, a reclamação da limpeza dos banheiros feita em 2006 e 2007. Principalmente no ano de 2007, este item aparece várias vezes, até como sugestão de melhorias a serem feitas, como aponta o segmento de pais e ou responsáveis. Mas, percebe-se que, nos anos de 2008 e 2009, este ponto negativo não apareceu mais, mostrando que o problema havia sido resolvido, isto é, que, após dois anos do segmento pais e/ou responsáveis ter apontado problemas quanto à limpeza dos banheiros, a escola se organizou para sanar esta questão. O problema da limpeza dos banheiros foi solucionado por meio de trocas dos vasos sanitários e pela entrada de mais um funcionário de limpeza para que pudesse aprimorar sua manutenção. Além disso, foram realizadas orientações quanto ao seu uso adequado em atividades elaboradas no projeto pedagógico.

Essas mudanças se estabeleceram em função da interferência do Relatório Avaliativo e foram reforçadas em documentos oficializados pela direção com a anuência do Conselho Escolar. Alguns pais fizeram intervenções junto à SME por meio de ligações telefônicas, nas quais reclamavam quanto ao não atendimento dos pedidos realizados e oficializado pelas comunidades escolar e local e questionavam se este órgão público havia feito a leitura dos relatórios avaliativos da escola.

Os pais e/ou responsáveis não relataram mais em 2007, segundo a equipe gestora e os professores, que a questão da infra-estrutura da escola estava problemática:

Algumas sugestões são pertinentes, porém não dependem da Direção e Coordenação, tais como: laboratório de informática que a SME planejou para este ano; biblioteca não cabe na sala toda e não temos espaço para mudar. Não temos espaço para tanques próximos as salas de aula, os que para estes se destinam (02) estão localizados no pátio externo da unidade (Equipe gestora reclamando de ações da SME).

É pertinente a solicitação por uma sala de professores e sala de vídeo separadas, tanto que estamos aguardando a construção e ampliação já requisitada, incluindo um refeitório, mas no momento temos um espaço físico muito pequeno onde vamos adequando os ambientes de forma mais coerente possível (Equipe gestora com relação a reclamação dos professores).

Enquanto temos a sala dos professores, acreditamos que os mobiliários ali estão adequados, pois temos três mesas grandes, cadeiras almofadadas, armários para uso pessoal, geladeira, TV. Agora, a partir do momento em que

esta não mais existir por conta do local que será utilizado como laboratório de informática; aí sim vamos pensar onde é que iremos, ou quando iremos ter uma sala dos professores se as nossas solicitações frente a SME não forem atendidas rapidamente (Professores protestando a falta de espaço para a sala dos professores).

Os “almoços nas salas” atendem ao Projeto relativo à merenda, é momento pedagógico, portanto não será modificado até que tenhamos um refeitório, espaço adequado para a realização dessa atividade (Professores reclamando da falta de espaço na escola – Relatório Avaliativo de 2007).

Em 2008, os professores continuaram pontuando, nos relatórios avaliativos, problemas nos espaços físicos:

O espaço físico da sala de aula é muito pequeno para atender as necessidades da faixa etária, no caso do Jardim I e II; número excessivo de alunos, referente ao espaço físico; falta de mesas e cadeiras na sala e no pátio para o lanche, pois não há refeitório. Falta de refeitório para servir o almoço; pouca arborização nos ambientes externos; falta de lugar para atividades extra classe, como quadra coberta ou anfiteatro (Relatório Avaliativo de 2008).

Para a coordenadora da escola:

Nossa escola está dividida entre: salas de um tamanho bom e aquelas que não estão de acordo com a quantidade de alunos que nelas estudam. As paredes são escuras e por isso não possuem iluminação natural necessária para que não deixemos de usar a energia elétrica. São muito quentes no verão, apesar de terem janelas grandes nas laterais. O pátio no verão/primavera é tão abafado que sua utilização fica inviável. Os parques estão necessitando de serem arborizados (pelo mesmo motivo) e assim seu espaço possa ser mais bem aproveitado pelas crianças, que sofrem demais com a falta de sombra para brincarem. Não temos uma quadra coberta onde as atividades físicas sejam realizadas, principalmente o período da tarde, que passa o maior tempo dentro da sala, pois não tem para onde levar as crianças.

Falta uma área coberta para a prática de esportes, recreação e movimento; arborização dos parques; salas de aula um pouco maiores ou reduzir o número de alunos nestas menores; sala dos professores e uma biblioteca maior, onde os alunos possam ter um amplo espaço para manuseio dos livros. Tudo isso seria muito bom, mas nada que nos impeça de realizarmos um excelente trabalho pedagógico com nossos alunos; se estes itens se concretizassem de imediato, com certeza nosso trabalho teria ganhos qualitativos e quantitativos (Relatório Avaliativo de 2008).

Quanto à limpeza da escola, a maioria das pessoas do segmento professores avaliou com nota 8,0. Propuseram sugestões de melhorias, tais como:

[...] lavar os banheiros em horários alternados e com maior frequência e as salas de aula deveriam ser limpas todos os dias no final dos dois períodos; melhorar a limpeza dos banheiros e o cuidado com o lixo; varrer e/ou passar pano mais vezes nas salas de aula e melhorar a qualidade dos produtos de limpeza. O número de computadores é insuficiente em relação ao número de alunos; biblioteca e brinquedoteca muito pequenas (inadequadas), espaço insuficiente (aspecto físico); falta de sombra nos parques; não conseguir realizar atividades externas em dias de calor e chuva. Construção de sala de professores, quadra coberta para Educação Física e Eventos e um refeitório para os alunos comerem em local adequado (Relatório Avaliativo de 2008).

Ainda no ano de 2008, foi feita uma análise conclusiva a partir dos dados levantados a respeito do aspecto físico da escola:

Necessitamos de melhorias físicas na escola (sala de professores, refeitório para os alunos, salão multiuso, biblioteca etc.), alguns recursos didáticos/pedagógicos (livros, jogos etc.) e recursos humanos (Coordenadora, inspetores de alunos etc.), mas também solicitamos maior autonomia para decidirmos quanto a aplicabilidade dos recursos (verbas chegam com destino certo), melhor desempenho da SME frente ao acompanhamento administrativo e pedagógico de todas as unidades escolares (documentações que nos chegam erradas, avaliações que recebemos são mal feitas etc.) e maior valorização do trabalho que efetivamente realizamos nas unidades escolares (Relatório Avaliativo de 2008).

E, em 2009, outro grande problema, apontado pela equipe escolar, foi a falta de condições materiais de funcionamento (instalações, equipamentos etc.) para que o ensino e a aprendizagem acontecessem de forma adequada, pois a escola foi mal planejada, isto é, sua distribuição espacial deixava a desejar, pois não havia um melhor aproveitamento de seu terreno e a qualidade dos materiais utilizados para a construção de novos espaços era questionável.

A direção da escola remete-se a SME como responsável por algumas melhorias:

Nossas metas que já eram grandes e insistentemente solicitadas à SME, pois demandam muita verba, ampliaram-se em função da incorporação do prédio ao lado [que chamamos de prédio II] com atendimento integral. Neste contexto poucos foram às realizações [pintura em cor clara de seis salas de aula; manutenção; revisão; conserto e reposições constantes de aparelhos e aquisição de alguns materiais imprescindíveis aos Projetos]. Elenco aqui as metas que ficaram prejudicadas e acrescentamos outras que são necessárias em função do Prédio II que incorporamos: construção de uma sala para os professores com banheiros e cozinha; construção de um refeitório para os alunos; construção de um salão multiuso ou quadra coberta para o desenvolvimento de atividades pedagógicas e reuniões; instalação de tela de proteção para pombo; construção de uma biblioteca; construção de uma guarita para os porteiros [zeladores]; aquisição de cadeiras plásticas para adultos [para reuniões com a comunidade] (Relatório Avaliativo de 2009).

Houve reclamações quanto à infra-estrutura predial e à falta de manutenção adequada. Reclamações foram feitas a respeito das construções inadequadas para a demanda da instituição escolar e pelo fato da escola não ser consultada sobre a funcionalidade dessas e não participar da readequação predial. Os materiais veem em quantidades insuficientes e sem a qualidade necessária para a viabilização adequada dos serviços oferecidos.

Outra questão interessante apontada foi a sugestão, dada nos 4 anos (2006 a 2009), de melhorias para o parque. Este item não entrou como ponto negativo, o qual

deveria ser corrigido pela escola, mas existia um descontentamento, pois o parque poderia estar ainda melhor. Embora tivessem várias árvores plantadas, não cresciam rapidamente em função do terreno ter sido destinado a entulhos que se sedimentaram antes da construção da escola. Neste sentido, as reclamações visaram solicitar a SME o plantio de espécies já formadas, com o tamanho adequado para o sombreamento do espaço, pois este tipo de intervenção era oneroso para a escola que não tinha receita adequada para tal empreendimento.

As melhorias no prédio, bem como a sua manutenção, estavam presentes como pontos positivos, em todos os anos. Isso evidenciou que a escola estava com um espaço físico bem cuidado, na visão dos pais e/ou responsáveis.

Uma questão que apareceu, com muita ênfase, foi a espera dos pais ao sol no portão, isso indicou que no local deveria ter uma área coberta, inclusive por conta dos dias de chuva.

No Relatório Avaliativo de 2007, encontrou-se:

Quanto a saída das crianças pelo portão do fundo, ocasiona transtornos entre pais e alunos com grande risco de crianças saírem sem a companhia dos pais que ficam conversando com professores esquecendo-se dos filhos, sem contar com os casos de crianças que veem os pais de longe (e estes os chamam) e saem correndo sem avisar o professor, ficando todos depois desesperados a procura do aluno (Relatório Avaliativo de 2007).

A questão do espaço físico, enquanto um problema na saída, pareceu ser bem emblemático.

Ao analisar os relatórios avaliativos, dos anos de 2007 a 2009, obteve-se dados interessantes quanto à participação dos pais e/ou responsáveis e em relação à indicação da escola feita por estes a outros familiares. Segundo o Relatório Avaliativo, 96% deste segmento indicaria a escola para outros familiares. Em 2006, esta indicação foi justificada: *“Por ter espaço adequado, profissionais excelentes e pela limpeza”*. Em 2007, este percentual aumentou para 97%, com as seguintes justificativas: *“Por ser uma escola pública com trabalho de qualidade”* e *“Considerá-la a melhor do bairro”*. Em 2008, atingiu-se 92,85%, justificados: *“Pela qualidade de ensino e educação”*. Já, em 2009, foram 99,68%, tendo a mesma justificativa do ano anterior.

A aceitação da escola por parte do segmento de pais e/ou responsáveis foi significativa. E, no Relatório Avaliativo de 2008, uma colocação da equipe gestora revelou a melhoria da participação dos familiares:

O resultado é que cada dia mais os pais nos procuram para elogiar, reclamar, participar, opinar, mas também para nos colocar a par dos acontecimentos da vida de cada um deles e isso é gratificante para nós, pois nos sentimos parte da família de cada um de nossos alunos e dignos da confiança que depositam em nós (Relatório Avaliativo de 2008).

Outra perspectiva de análise, nesta categoria, foi identificar como os *aspectos administrativos da escola* foram modificados e como isso foi relatado e/ou constatado nos Relatórios Avaliativos. A partir do que se evidenciou na autoavaliação institucional, pode-se perceber como as práticas democráticas aconteceram dentro da escola.

Parte-se do pressuposto de que na cultura organizacional das escolas públicas brasileiras, infelizmente, ainda prevalece a figura do diretor autoritário que decide sozinho as ações da escola. Como já foi dito, o Brasil ainda tem poucos momentos em que os sujeitos da escola descentralizam o poder devido à herança histórico-cultural provinda da relação verticalizada entre senhores e escravos, entre os que mandam e os que fazem (BARCELLI, 2001).

Em um modelo tradicional de administração escolar, o diretor é apenas um burocrata – um administrador que tanto não se envolve com as questões mais corriqueiras do cotidiano escolar, como não tem autonomia para gerir a escola (devido aos órgãos reguladores centrais externos ditarem os protocolos). Mas, ao mesmo tempo, este não se compromete e não se responsabiliza pelos resultados obtidos. Cabe ao administrador, neste contexto, supervisionar, controlar e fazer valer as regras pré-determinadas. Nesta concepção de escola, os indivíduos é que devem se adequar ao modelo vigente e não a escola que precisa se adaptar às necessidades das pessoas.

Essa visão, acima mencionada, foi facilmente mantida, ao longo dos anos, por conta da elitização do ensino e sua conseqüente homogeneização – quem frequentava as escolas eram indivíduos dispostos a aceitar este estado de coisas. Também é característica notável deste modelo a priorização do quantitativo em detrimento do qualitativo, isto provavelmente devido a um não comprometimento dos agentes envolvidos com a escola. A crença de que cuidar da educação é dever do Estado cria um jogo de transferência de culpa de um setor para outro. Desta forma, cada um cumpre aquilo que burocraticamente lhe cabe, “cumpre com o seu papel”, deixando ao outro o que julga que lhe compete. Foca-se, assim, na preocupação com a forma, já que é mais fácil controlar, administrar e manter a autoridade.

Na perspectiva do espaço micro-educacional, isto é, no âmbito escolar, sabe-se que não basta ter a participação da comunidade, é preciso averiguar em que condições ocorrem e como essas práticas democráticas se efetivam dentro da escola. As

dificuldades deste processo são muitas, tais como: cultura autoritária, ausência de recursos financeiros, desmotivação dos profissionais da educação, falta de estrutura que favoreça a participação dos pais etc. Esses entraves podem ser amenizados por meio da reorganização da estrutura escolar, em que os gestores passam a dividir o direito e a responsabilidade de decidir com todos os envolvidos na escola.

A respeito da participação efetiva na gestão da escola, deve-se atentar para vários fatores que contribuem para sua existência ou não e detectar e discutir coletivamente se esses fatores contribuem para ter a presença da comunidade. Por isso a importância de se evidenciar as práticas democráticas e a *concepção de participação* que se estabelece na escola. Neste sentido, é imprescindível que se viabilizem espaços de debates na escola, tais como: as assembleias, os grupos de trabalho, a aplicação de questionários avaliativos por segmentos e muitos momentos de informação e discussão, como a escola pesquisada pontuou em seus relatórios avaliativos.

Uma estrutura social autoritária só ensina as pessoas a serem tímidas e individualistas. Para reverter esta situação, existem as estruturas participativas que incentivam e motivam os indivíduos a se envolverem mais política e socialmente (SANTOS FILHO, 1998). Desse modo, é importante se enfatizar e abrir espaços no ambiente escolar para a participação, pois é por meio desta que os indivíduos são motivados a lutarem por seus anseios e princípios de modo a garantir melhores condições para a qualidade do ensino (BARCELLI, 2011).

Para haver gestão democrática não se pode prescindir de uma análise da realidade social e do impacto das políticas existentes, evitando-se, assim, que formas de participação não fiquem esvaziadas de conteúdo ou de sentido. A qualidade desta gestão democrática depende, também, do comprometimento da comunidade, da mobilização, da formação e da predisposição para o debate político que precisam ser efetivados em ações concretas e contínuas. Todavia, comprometimento, mobilização, formação e predisposição não aparecem da noite para o dia, requerem espaço para tal e esforço do gestor e de sua equipe para provocar a comunidade e seu Sistema. E, ainda, garantir os meios necessários para que o exercício participativo se desenvolva de forma consciente e madura nas relações internas e externas. Cada pessoa, envolvida neste processo, conhece seus direitos e deveres para garantir o êxito do processo de ensino aprendizagem e juntas devem equacionar sonhos e expectativas para que a gestão possa contribuir para o objetivo primeiro da escola – a educação de qualidade.

No texto constitucional, a gestão democrática, enquanto nova perspectiva administrativa, irradia uma formulação de política pública, legitimada pela participação, entretanto, em seu Artigo 206, Inciso VI diz que será uma “*gestão democrática do ensino público, na forma da lei*”. Na LDB de 1996 está reforçado que será “*na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino*” e, logo em seguida, complementa:

Artigo 14. 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:

- 1- Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- 2- Participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Artigo 15. 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 de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

Nestes artigos da Lei de 1996, entende-se que os Sistemas de Ensino definem a gestão democrática. Mas, será que a *participação* de profissionais da educação na elaboração do PPP e a *participação* da comunidade em Conselhos têm sido asseguradas? Será que os Sistemas de Ensino brasileiros, com estruturas historicamente burocráticas e com práticas de controle, têm realmente promovido à gestão democrática?

Para Riscal e Gandini (2010), a Carta Magna, ao conceber a gestão democrática não garante um avanço direto neste campo, pois embora hoje exista a possibilidade de participação nas conferências nacionais, nos planos estaduais e municipais de educação, nem sempre ocorrem grandes avanços nos princípios que estabelecem as políticas públicas e sua efetivação ainda fica sustentada por práticas autoritárias. A LDB de 1996, ao estabelecer que os Sistemas de Ensino (macro-sistema) organizem normas para o desenvolvimento da gestão democrática, em suas unidades, levando em consideração suas peculiaridades, viabiliza exercícios democráticos, mas também propicia práticas de exclusão, com acentuação nas diferenças de atendimento às instituições que o compõe.

Gestão democrática pressupõe crescimento, desenvolvimento e transformação coletiva em um processo de sinergia entre as pessoas que se unem em prol de um mesmo objetivo, portanto, é entendida como espaço de participação, descentralização do poder e exercício de cidadania que deveria se circunscrever não apenas na escola, mas, em todos os espaços educacionais. Neste aspecto, somente o sistema legislativo, proclamado para que unidades escolares exerçam a gestão democrática, não consegue

estabelecer uma visão democrática, principalmente, em sistemas onde secretários municipais de educação ou dirigentes estaduais de ensino são escolhidos para funções de confiança, isto é, em uma perspectiva clientelista.

A concepção da gestão escolar democrática é entendida como uma gestão participativa, em que vários segmentos da comunidade escolar (pais, professores, funcionários e alunos) e local (membros e instituições da comunidade e seu entorno) agem para organizar a escola por meio de fundamentações teóricas explicitadas no PPP, com objetivo de administrar bem seus recursos financeiros e assumir o processo decisório. A defesa deste tipo de gestão parte do pressuposto de que a participação efetiva, de todos os envolvidos com a escola, promove a melhoria do ensino e da aprendizagem, cuja qualidade pedagógica é evidente.

Para Bauman (2003), na atual conjuntura da modernidade, a sociedade líquida vivencia um momento em que

[...] nossas instituições, quadros de referências, estilos de vida, crenças e convicções mudam antes que tenham se solidificado em costumes, hábitos e verdades auto evidentes (BAUMAN, 2003, p. 6).

Refletindo sobre estas constatações referentes à sociedade liquefeita, de Bauman (2001), com foco na instituição escolar, compreende-se o quão é importante oportunizar processos avaliativos, sistemáticos e contínuos, de forma coletiva, como instrumentos facilitadores para delinear o Projeto Político Pedagógico. Essas intervenções avaliativas possibilitam o acompanhamento de transformações desejadas com mais rapidez e facilitam a estrutura e organização da escola no que se refere aos processos pedagógicos, as quais resultam em melhorias do ensino e da aprendizagem.

A gestão democrática se constitui em possibilidades de garantir processos coletivos, participativos, deliberativos com o intuito de que as rupturas inerentes ao processo de transformação dialética da comunidade escolar, num determinado contexto histórico-social, possam efetivamente garantir o sentido de pertença. Nesse aspecto, para Koury (2010), existem duas dimensões: individual e coletiva. A primeira estabelece ao sujeito a necessidade de criar significações para sua vida para propiciar sua reflexão sobre a realidade, atuando e transformando a si mesmo e seu contexto. Na dimensão coletiva, a cultura age como delimitadora da personalidade do sujeito, com padrões de conduta que o conduz a características próprias vinculadas ao grupo, dando-lhe possibilidade de visibilidade.

A prática da gestão democrática recorre a alguns instrumentais que a autodefine, como: a participação com o envolvimento de toda a comunidade interna e externa da escola por meio de práticas colegiadas e assembleias; o processo de construção de seu Projeto Político Pedagógico e a autoavaliação da instituição escolar como um todo.

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professores, alunos e pais (LIBÂNEO, 2006, p. 328).

Para haver participação na escola, necessita-se de debates e discussões no círculo de sua atuação, de ser formada e informada para fazer escolhas de prioridades e de capacitação no exercício do acompanhamento, assumindo responsabilidades na execução do seu agir. É decisivo que haja o diálogo vertical entre as diretrizes instituídas – Sistema Educacional (macro-educacional) – e os espaços de ação da unidade escolar (micro-educacional), propiciado pelo diálogo horizontal entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo de decisão, sejam eles: diretor, professores, coordenadores, familiares e alunos, como entre a escola e o Sistema de Ensino.

Para se compreender a gestão democrática, enquanto processo político na escola, é necessário analisar a participação que ocorre em seus espaços criados pela legalidade e fora dela, pois as relações de poder se identificam na interação rotineira, poder formal e impessoal, que servem de escudo e justificação para o exercício do poder simbólico dos dirigentes, pois os atores se submetem às ordens e exigências de superiores (competentes, legitimados, amigos, bons etc.) que não impõem por si, mas em função ao cargo representativo dos impositores dos órgãos oficiais. Outras vezes, em situações de conflitos, divergências e incompatibilidades, o poder consentido não admitido se desvela e surge o poder explícito, manifestado para impor ideias e/ou conquistar posições de poder.

Nesse contexto, se faz necessária a participação, em seu sentido pleno, enquanto força de atuação consciente por meio da qual a comunidade escolar se assume enquanto unidade, ou seja, se reconhece e assume seu poder de influenciar na dinâmica da instituição, determinando sua cultura e seus resultados. Desta forma, espaços escolares que viabilizam a gestão democrática – instituídos ou não – são imprescindíveis para a compreensão e o reconhecimento da autonomia na escola.

Diálogo não significa monólogo. Conforme o próprio nome nos indica, para que haja diálogo é preciso, no mínimo, o encontro de dois sujeitos em busca de um entendimento. Diálogo também não significa a imposição de um pensamento sobre outro, mas um acordo, baseado em ideias e argumentos. O diálogo imposto pelas elites é realizado verticalmente para a formação de educandos ingênuos, cuja função é apenas escutar e obedecer.

Na proposta de Freire (1987), o que possibilita o diálogo entre os sujeitos que ocupam diferentes posições de poder, como por exemplo pais e filhos, é a relação horizontal e não a vertical. Professores e alunos também podem dialogar, inclusive sobre o conhecimento que possuem. Desta forma, não há como considerar que um conhecimento se sobrepõe a outro, mas que ambos são válidos. Contudo, com estes saberes, não se pode parar, estagnar, mas sim ultrapassar as barreiras que se conhece. Segundo o autor, para tratar sobre o diálogo, é preciso se atentar à *palavra*, não apenas como meio, mas como *ação* e *reflexão*. No diálogo, *ação* e *reflexão* estão juntas, solidárias, se completam.

A escola pesquisada teve seu reflexo mais importante, com relação a participação de todos, na percepção do processo de aprendizagem que não se restringiu aos alunos, mas se ampliou na medida em que a equipe escolar e a comunidade participavam das decisões, por meio da autoavaliação institucional. Em decorrência disso, a autonomia da unidade escolar, estabelecida no artigo 15 da LDB de 1996, foi sendo construída e fortalecida nos aspectos administrativo, jurídico, financeiro e pedagógico.

Conforme o que foi estabelecido no Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2009, a escola decidiu trabalhar na perspectiva de transmitir conhecimentos científicos acumulados pela humanidade ao longo de sua história, abertos às inovações tecnológicas, perspectiva esta com a intenção de ser democrática, justa, inclusiva e plena de valores éticos. Pretendeu-se formar cidadãos em contato com o conhecimento acumulado historicamente pela sociedade, sabedores de seus direitos e deveres, e ao mesmo tempo que fossem preparados para adquirirem e construírem novos conhecimentos. Além disso, visou-se formar crianças mais solidárias, críticas, éticas e participativas, com vistas a mudar atitudes e valores frente ao meio ambiente, de forma a garantir a preservação da vida.

Entendeu-se que Educação é um fenômeno humano, portanto, histórico e multidimensional, pois engloba várias dimensões: humana, técnica, cognitiva,

emocional, social, política e cultural, e deve ser analisado de forma contextualizada e crítica. Não se concebe um modelo pronto de educação e entende-se que a escola não é o único lugar onde ocorre ensino e aprendizagem, nem muito menos que o professor deve ser o único agente dessa ação. Existem inúmeras perspectivas no educar e, cada uma delas, atende a uma sociedade, uma cultura. Portanto, a educação de uma sociedade tem identidade própria.

A escola pesquisada entendia naquele momento que gestão escolar só funcionava bem quando estava estruturada em prática democrática, fundada com a participação de todos os envolvidos com a escola. Acreditava que a gestão democrática deveria ser o meio de organização dos aspectos administrativos e pedagógicos fundamentais para a realização plena do processo de ensino-aprendizagem. Assim como o currículo deveria ser um artefato social e cultural, produzido de forma contextualizada. Por meio dos relatórios avaliativos, houve a participação efetiva da comunidade na organização administrativa e pedagógica da escola, pois era recorrente a participação da comunidade em processos avaliativos, em grupos de trabalho, em colegiados e na construção de documentos e processos administrativos que visavam dinamizar os fluxos de informação e formação.

A missão da escola pesquisada era garantir a qualidade de ensino e a aprendizagem por meio de ações inovadoras e éticas, com o propósito de assegurar, com justiça social, o atendimento efetivo às necessidades de transformação da comunidade escolar. Desta forma, seu Plano de Ensino se denominava Plano de Atividades e concebia uma proposta curricular voltada para Projetos de trabalho, tal como propõe o educador espanhol Fernando Hernandez (1998). Esta perspectiva curricular propiciou a relação da vida com a sociedade, dos meios com os fins e da teoria com a prática. Assim, alunos e professores se transformaram em pesquisadores, estendendo este processo à comunidade a partir da proposta de se autoavaliar anualmente.

A visão, de como avaliar, estava fundada na pedagogia transformadora. Desta forma, a avaliação da aprendizagem objetivava identificar aspectos qualitativos a partir de informações quantitativas, tendo, assim, uma finalidade diagnóstica voltada para o levantamento de dificuldades dos alunos, com vistas à correção de rumos e à reformulação de procedimentos didáticos e de objetivos. Entendia-se a avaliação como um processo contínuo e paralelo ao processo de ensino e aprendizagem, isto é, permanente, com registros periódicos das dificuldades e dos avanços dos alunos. Considerou-se, como parâmetros válidos e legítimos –os quais serviram de referência –

apenas o ritmo, as características e as aspirações do alvo da avaliação. Nesta concepção de avaliação, prática de uma escola democrática, constituiu-se uma educação que oferecia um conhecimento não estático, mas aberto a descobertas mediatizadas pelo diálogo entre educador e educando.

A escola pesquisada tinha como preocupação desenvolver, em sala de aula uma educação que tornasse os alunos habilitados para agirem na sociedade e entendê-la sem qualquer tipo de manipulação. Valorizou-se o processo de aprender a aprender, a formação das capacidades, o desenvolvimento da criatividade pessoal e do reconhecimento do outro como sujeito e a criação de atividades que privilegiassem o conhecimento e que possibilitassem a verificação do desempenho dos alunos nas diversas práticas escolares, com objetivo de corrigir rumos e replanejar. Os processos avaliativos, além de serem organizados pelos professores, contavam com a participação dos *feedbacks* de alunos, pais e/ou responsáveis para um repensar constante sobre aqueles procedimentos.

Neste processo, o professor deveria conhecer bem seus alunos, seus avanços e suas dificuldades. A ideia era proporcionar mais autonomia, para que os estudantes se avaliassem e descobrissem o que poderiam mudar no intuito de garantir um melhor desempenho escolar. Além disso, tinha-se a pretensão de propiciar aos alunos uma reflexão sobre seus relacionamentos, de forma a alterar as regras quando necessário, para que todos alcançassem as metas estabelecidas coletivamente. Para que isso acontecesse, foi necessário o acompanhamento dos professores em relação ao desempenho dos alunos, por meio de registros diários com considerações sobre o grupo todo e sobre cada aluno.

Estes registros foram organizados em relatórios avaliativos semestrais, para a EI, e bimestrais, para o EF. Além disso, semanalmente, os professores preparavam seus materiais didáticos, organizando semanários e planos de aulas, como, também, registrando uma reflexão sobre este planejar e executar. Esta dinâmica foi estabelecida pela gestão da escola a princípio, mas, como os resultados satisfatórios possibilitaram um fazer da organização administrativa da escola que a diferenciou das demais unidades do Sistema, toda a equipe escolar passou a incorporá-la em seu cotidiano.

A partir das atividades desenvolvidas, durante o trabalho pedagógico, os professores puderam tomar como parâmetros os critérios formais da aprendizagem, relacionando-os: ao conhecimento; ao interesse e à iniciativa do aluno para a leitura, o estudo e a pesquisa; à qualidade do conteúdo elaborado e da linguagem utilizada; à

sistematização e ordenação das partes, relacionadas à produção individual; à qualidade do trabalho coletivo dos alunos; à capacidade crítica, estimulando a criatividade dos educandos; à capacidade de reconstrução própria e à capacidade de relacionar os conteúdos das diversas áreas do conhecimento. As considerações e opiniões dos próprios alunos também eram anotadas e analisadas pelos docentes.

No processo de autoavaliação institucional, o professor, também, se avaliava e refletia sobre o seu trabalho, verificando seus procedimentos e, quando necessário, reestruturando sua prática. Todas essas propostas, de registros cotidianos, fizeram parte do Relatório Avaliativo do Aluno (de 2006 a 2009), elaborado ao final de cada bimestre, no EF, e a cada semestre, na EI. Este material extenso foi apresentado e entregue aos pais (bimestral e semestralmente, conforme o a modalidade de ensino, como já mencionado) para que ocorressem reflexões conjuntas sobre caminhos e possibilidades a serem trabalhados, cuja meta foi sempre atender aos objetivos traçados.

A escola pesquisada tinha visão clara quanto ao sistema de progressão continuada da aprendizagem, entendendo que era a melhor forma de assegurar a permanência com sucesso das crianças na escola. As seguintes frases, tiradas do PPP de 2009, registram esta afirmação:

[...] o ser humano, desde o início de sua vida, apresenta ritmos e estilos significativamente diferentes para realizar toda e qualquer aprendizagem – andar, falar, brincar, comer com autonomia, ler, escrever, etc.;

[...] toda aprendizagem, inclusive a cognitiva, é um processo contínuo, ocorre em progressão e não pode nem deve ser interrompida ou sofrer retrocessos, e isto implica prejuízos enormes, no que diz respeito à autoimagem e na motivação para aprender;

[...] toda criança, inclusive as com traumas ou problemas mentais, quando exposta a situações motivadoras de ensino, é capaz de aprender e avançar em relação a seus padrões anteriores de desempenho;

[...] aprendizagens cognitivas exigidas pela escola podem ocorrer com maior ou menor rapidez em função das características e estimulação dos ambientes sociais de acordo com o entorno;

[...] o desempenho cognitivo e acadêmico dos alunos de diferentes extratos sociais tende a atingir, nos anos iniciais de escolaridade, patamares médios bastante semelhantes, se respeitado em suas dificuldades e obstáculos iniciais, e garantida a aprendizagem continuada com reforço e orientação para aqueles com dificuldades.

O objetivo do professor, neste contexto, era favorecer a convivência social, com vistas a estimular a troca de informações em busca da construção de um conhecimento coletivo e compartilhado. Neste paradigma, a informática foi utilizada como um meio

de comunicação entre aprendizes e orientadores, e sistematizada nos Ambientes Virtuais de Estudo (AVE) em que estudantes e professores interagem em torno de domínios específicos. Essas informações foram confirmadas nos relatórios avaliativos.

O professor, neste contexto, era parceiro do processo de ensino e aprendizagem, cujas responsabilidades seriam: a transposição do conteúdo a ser trabalhado no ambiente (inclusive o virtual); a definição da relação entre os conceitos do domínio e a avaliação contínua do processo de ensino-aprendizagem por meio de *feedbacks*. Posicionamento este contrário daquele professor que centraliza as informações, que coordena sozinho o processo, pois a informação está disponível em vários portadores, inclusive nas redes telemáticas.

De acordo com essa concepção de educação, o aluno desenvolveria uma atitude construtiva quanto à produção de conhecimento, com valores e atitudes que permitiriam sua adaptação às mudanças e às novas exigências do mundo atual. Neste sentido, o educador deveria criar perturbações, desequilíbrios (situações-problema), que levassem os estudantes a um esforço de auto-organização, reequilibração, incorporando algo em suas estruturas para se reorganizar novamente. Também deveria propor uma perspectiva experimental em sala de aula, em que aprendizes e professores fossem investigadores, buscando um conhecimento mais profundo e ampliado e desenvolvendo relações de contribuição e aperfeiçoamento nas formas de ensinar e aprender.

Ao observar os relatórios avaliativos da instituição, percebeu-se que esta postura de professores e alunos investigadores, pelo uso contínuo de registros para análise e replanejamento das questões pedagógicas, foi, sob o ponto de vista dos próprios docentes, o ponto crucial para suas mudanças no agir docente e, também, o que influenciou a comunidade escolar a participar mais nos processos administrativos da escola.

Torna-se importante ressaltar o quão difícil é distribuir estas questões, aparentemente apenas pedagógicas, no terreno administrativo.

Outro aspecto verificado nessa categoria foi referente aos recursos financeiros. Analisou-se se os *aspectos administrativos relacionados aos recursos financeiros* da escola foram modificados e como isto estava relatado e/ou constatado nos Relatórios Avaliativos.

QUADRO 4: Alterações financeiras da escola de 2006 a 2009

2006	2007	2008	2009
Verba de Pronto Pagamento (Municipal)	Verba de Pronto Pagamento (Municipal)	Verba “ <i>Minha Escola é Referência</i> ” (Municipal)	Verba Programa “ <i>Gestão Escolar, Nossa Escola Melhor</i> ” (Municipal)
Verba “ <i>Bienal do Livro</i> ” (Municipal)		Verba “ <i>Bienal do Livro</i> ” (Municipal)	
Doações Espontâneas dos Pais e/ou responsáveis e Contribuições da Comunidade	Doações Espontâneas dos Pais e/ou responsáveis e Contribuições da Comunidade	Doações Espontâneas dos Pais e/ou responsáveis e Contribuições da Comunidade	Doações Espontâneas dos Pais e/ou responsáveis e Contribuições da Comunidade
	Recebimento da 1ª verba PDDE (Federal)	Verba PDDE (Federal)	Verba PDDE (Federal)

FONTE: Relatórios Avaliativos – 2006 a 2009.

Nos relatórios avaliativos, do período de 2006 a 2009, ficou nítida a satisfação do segmento pais e/ou responsáveis com as alterações em relação às informações sobre o significado da existência dos colegiados – Associação de Pais e Mestres e Conselho Escolar – e com a transparência das informações quanto ao uso dos recursos, com 95% de afirmações considerando como positiva a “*clareza quanto ao emprego da doação espontânea em materiais de grande importância ao trabalho pedagógico*” e as “*prestação de contas e clareza do emprego de verbas da APM e seu papel em relação às verbas*” (Relatório Avaliativo, 2006, p. 17 e 20, respectivamente).

Em relação às modificações da escola em função das verbas recebidas, especialmente as decorrentes do programa federal – Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) – recebidas em dezembro de 2007 e utilizadas em fevereiro de 2008, constatou-se, nos relatórios pesquisados, que foi discutida sua utilização pelos colegiados para confirmação do cumprimento aos gastos previstos no Plano de Trabalho da APM e no Plano de Metas relativo ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, há uma variedade de fatos físicos, administrativos e pedagógicos citados como positivos em decorrência destas verbas: instalação da brinquedoteca, reforma das lousas e dos parques (também com contrapartida da SME), manutenção da escola, melhorias dos materiais utilizados nos Projetos de ensino, entre outros.

Importante pontuar que o Conselho Escolar, juntamente com a APM (conforme decisões em relação às verbas recebidas), aplicava uma verba, recebida no segundo semestre de 2008 em Fundo de Investimento, que era utilizada no início de 2009, pois previa a troca na administração municipal em decorrência da eleição para o cargo de prefeito e possíveis dificuldades materiais em função disto, pelo histórico das gestões anteriores. Assim, a APM, neste caso, administrava racionalmente, numa conta bancária diferenciada, esta verba. Apesar do vínculo desta conta estar sob domínio da APM, a movimentação do dinheiro apenas era feita após as decisões do Conselho. Em 2009, utilizou-se esta verba para a compra de jogos pedagógicos, microfones, serviço de serralheria e DVD's. E, até março de 2010, ainda não havia feito outras aquisições relativas a esta verba federal.

As verbas municipais, de *Pronto Pagamento*, foram utilizadas somente em 2006 e 2007 e seguiram padrão diferenciado das demais, pois foram depositadas em conta bancária em nome da diretora e uma Professora (escolhida pela comunidade escolar) e as prestações de conta foram feitas diretamente junto ao Departamento Financeiro da Prefeitura. Estas verbas atenderam apenas à manutenção predial e os processos administrativos. Contudo, é perceptível seu efeito quando, nos relatórios avaliativos destes dois anos subsequentes à sua utilização, o segmento dos pais e/ou responsáveis apontou a manutenção e organização escolar como algo positivo, em 95% de suas colocações.

A escola ainda recebeu uma verba, criada em setembro de 2008 que se denominou "*Minha Escola é Referência*", por meio da qual destinou-se o valor de R\$5.000,00 a conta da APM, com a obrigação de gastos até 30 de novembro e prestação de contas até janeiro de 2009. Destaca-se que só poderia ser utilizada para consertos e reparos. No ano de 2009, criou-se o Programa "*Gestão Escolar, Nossa Escola Melhor*" que destinou a unidade uma verba de R\$ 4.000,00, vinculada à APM. A verba do ano anterior já apareceu com destino certo e a escola, conforme decisão do Conselho Escolar e da APM, utilizou-a para comprar materiais destinados à pintura das salas de aula e mão de obra e pintura artística do muro da escola que estava muito deteriorado.

A verba "*Bienal do Livro*", vinculada à APM, foi recebida nos anos de 2004, 2006 e 2008, conforme os documentos analisados, e foi utilizada especificamente para compra de livros para a Biblioteca da Escola, destinados a alunos e professores conforme decisão do Conselho Escolar.

Segundo o Quadro 4, a grande massa anual dos recursos da unidade escolar advinha de *Doações Espontâneas dos Pais e Contribuições da Comunidade*. Ainda, segundo os relatórios avaliativos de 2006 e 2007, houve sempre cobrança do próprio segmento para que contribuísse mais com as doações para a escola. Nos relatórios de 2008 e 2009, quando avaliaram os aspectos positivos da escola, houve um alto índice de pais e/ou responsáveis indicando que estes aspectos girariam entorno da “arrecadação de verbas”, da “união e esforço da direção, pais, professores e funcionários para aquisição de recursos destinados à melhoria da escola” e do “investimento em melhorias para a escola”.

Constatou-se que todas as prestações de contas foram feitas de acordo com o regulamento de cada verba e que a unidade pesquisada contratava um contador para se responsabilizar pela organização e movimentação do Livro Caixa da APM. Ainda, averiguou-se que a escola realizava sua prestação de contas anualmente ao Departamento Financeiro da SME e da Prefeitura, disponibilizava balancetes mensais, trimestrais e anuais em Mural à comunidade e constatou-se que toda verba que chegava era comunicada em Assembleia e discutida com APM e Conselho Escolar, de acordo com os Projetos e Planos da unidade.

Nos relatórios avaliativos verificou-se, também, que a comunidade entendia que estas verbas não atendiam, como deveriam, às necessidades da escola em relação ao processo de ensino e aprendizagem, pois chegavam “carimbadas” e o ideal seria possuir verbas “livres” para que a unidade decidisse sobre sua utilização. No entanto, a escola recorria a SME para suprir suas necessidades estruturais (estrutura predial e manutenção) e conjunturais (projetos e emergências), mas nem sempre era atendida no tempo e ocasião necessários à comunidade. Segundo os documentos pesquisados, estas verbas municipais, embora poucas e esporádicas, ajudavam na melhoria do processo de ensino-aprendizagem e os familiares reconheciam que a escola era cuidada, contribuindo para a autoestima da comunidade.

Vale lembrar que a política brasileira tem como base a distribuição de recursos públicos em troca de apoio e favores, fazendo com que as lideranças políticas se especializem na intermediação entre governos e diferentes tipos de clientela e o coronelismo impera e se alicerça na força física e psicológica emanada pelo poder do *status* econômico e/ou político. Esta política, de representação de interesses, revela o corporativismo e concebe a sociedade em divisão de papéis e funções entre seus diversos componentes, isto é, um corpo com funcionamento harmônico.

Nos relatórios avaliativos, especialmente de 2008 e 2009, houve cobrança da escola, em relação à SME, quanto as melhorias físicas que solicitaram recorrentemente (sala de professores, refeitório para os alunos etc.), a alguns recursos didático/pedagógicos (livros, jogos etc.) e aos recursos humanos (funcionários). No entanto, também é notória a solicitação, nestes dois últimos anos, quanto a maior autonomia para se decidir a aplicabilidade dos recursos recebidos.

É importante complementar, em outra direção, que os recursos destinados a educação pública existem constitucionalmente (Constituição Federal, artigos 211 e 212) e que, ainda, chegam até a escola de forma indireta e direta por meio de políticas públicas de manutenção do ensino e de verbas que a APM, ou o gestor, poderia utilizar para executar o Plano de Metas e outras necessidades. No entanto, o montante desses recursos que chegava diretamente na escola pesquisada, tal como o PDDE (federal) ou *Pronto Pagamento* (Municipal), cumpria a função da técnica da desconversa, na linguagem do professor Maurício Tragtenberg (2010), pois desviava o foco do ponto fundamental e fazia com que os melhores profissionais da educação se conformassem com problemas que os afligiam devido às pseudo-soluções.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2007), a União responde por cerca de 18% do total de recursos da Educação, os Estados e Distrito Federal 42% e os municípios com 40%. Ainda há duas fontes principais, o salário educação (contribuição social das empresas ao governo de 2,5% de sua folha de pagamento) responsável por 20% do total das verbas e os impostos (que são convertidos em orçamentos municipal, estadual ou federal) que correspondem aos 80% restantes. Os repasses às escolas, regulados pela Constituição Federal de 1988 e chamados de vinculação de recursos, determinam um percentual mínimo do orçamento a ser investido em Educação. Assim, para os Estados e municípios o valor é 25% e para a União 18%. Poucos países possuem esse tipo de regulação, no entanto, segundo o Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE, 2008), havia em 2010 cinco estados brasileiros (Mato Grosso, Paraíba, Rio Grande do Sul, Rondônia e Sergipe) e pelo menos 165 municípios (maioria de pequeno porte) que investiram percentual inferior ao piso devido.

Os recursos destinados à Educação Básica são de 84,5%, distribuídos em: 64% para o EF, 13% para o Ensino Médio e 7,5% para a EI. O Ensino Superior, por sua vez, fica com 15,5% destas verbas. Destaca-se que o custo-aluno na faculdade é de R\$ 12.322,00 anuais e o do estudante das séries iniciais do EF é de apenas R\$ 2.166,00

anuais (INEP, 2000). Assim, percebe-se uma variação bem grande de aplicabilidade dos recursos, priorizando determinados níveis de ensino. A crítica que se faz, comumente no campo educacional, com relação às verbas destinadas à educação, é sobre a aplicação de um baixo índice do PIB (Produto Interno Bruto ou soma de todas as riquezas geradas no país) que, segundo os indicadores apresentados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo INEP em junho de 2013, teve taxa de investimento do governo, no ano base de 2011, de 6,1% do PIB. E a proposta que se encontra no Plano Nacional de Educação (PNE) em tramitação no Congresso é de se chegar a 10% do PIB.

No entanto, a presidente Dilma sancionou a Lei nº 12.858 de 09/09/2013, publicada em 10/09/2013, que dispõe a destinação para as áreas da saúde e educação de parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural, com a finalidade de cumprimento da meta prevista no Inciso VI do *caput* do artigo 214 e no artigo 196 da Constituição Federal de 1988. Neste contexto, segundo estimativas veiculadas na mídia, os *royalties* do petróleo renderão à educação R\$ 134.800.000,00 até 2022, todavia, ainda assim não serão suficientes para se chegar ao montante de 10% do PIB e cumprir o proposto no PNE, pois, para isso, seria necessário aplicar os lucros dos *royalties*, manter o crescimento atual de gasto no setor educacional e injetar mais R\$ 165.000.000,00. Nota-se que recursos para a educação existem e chegam às escolas, todavia se pulverizam no caminho que o Sistema impõe, seja pela má aplicação ou por desvios.

Nos relatórios avaliativos da escola pesquisada, compreendeu-se que, além de reivindicar por mais recursos financeiros, o essencial para esta comunidade seria o recebimento de verbas “livres” para que a escola as usassem em empenhos de custeio ou capital, de acordo com suas necessidades, ou que fosse permitido o remanejamento de custeio para capital e vice-versa. Ao analisar a escola, percebeu-se que ela foi contemplada com o aumento de recursos em 2007, com a implantação do FUNDEB (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), e os relatórios avaliativos apontaram uma melhoria real tanto nas questões físicas quanto nas pedagógicas em função das verbas recebidas. Assim, é imprescindível que a escola e sua comunidade se informe e se forme para o acompanhamento das verbas públicas destinadas ao setor.

Outra análise realizada foi com relação aos *aspectos pedagógicos* da escola. Por meio dessa categoria, verificou-se como esses aspectos foram modificados e como foram relatados e/ou constatados nos Relatórios Avaliativos.

No Relatório Avaliativo de 2006, destaca-se uma declaração:

Durante todo esse período aconteceram mudanças profundas, tanto **administrativas quanto pedagógicas**, melhorando muito a qualidade do trabalho e, conseqüentemente, **aprofundando e ampliando a qualidade pedagógica oferecida aos alunos**. Observamos este progresso no comportamento e fala de pais e alunos, enfim da clientela pela qual existimos, bem como dos profissionais que aqui têm trabalhado e permanecido, a despeito desta unidade estar longe de suas moradias (Relatório Avaliativo, 2006, **grifos nossos**).

A proposta curricular desenvolvida na escola pesquisada estava consubstanciada em Projetos. A unidade optou por estruturar o seu trabalho pedagógico em forma de Projetos de trabalho, com a concepção de currículo integrado de Hernández (1998). Nessa perspectiva, organizou os conhecimentos desenvolvidos na instituição, em experiências substantivas de aprendizagens, de maneira que favorecesse a sua interpretação.

É perceptível, nos Relatórios Avaliativos bimestrais e no comportamento cotidiano, **a melhoria da atuação dos professores frente aos Projetos e aplicabilidade quanto ao desenvolvimento do aprendizado dos alunos, também a melhoria da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos dentro da perspectiva do Plano de Atividades e a satisfação dos professores, pais, alunos e funcionários** (Relatório Avaliativo, 2009, **grifos nossos**).

O currículo estava articulado em torno de eixos básicos, orientados pela seleção de conteúdos significativos para as habilidades que se pretendia desenvolver: eixo histórico-cultural (submetia o currículo a prova de validade e de relevância social); eixo epistemológico (assegurava a reconstrução dos procedimentos envolvidos nos processos de conhecimento, com eficácia desses processos e abertura para novos conhecimentos) e eixo político (propiciava meios para assegurar a formação da cidadania).

Para cada turma existia uma proposta curricular, visando que todos os alunos concluíssem suas etapas com um desenvolvimento pleno em todas as áreas do conhecimento. Assim, pode-se dizer que: para o Maternal era importante reconhecer seu próprio nome; para o Jardim I, reconhecer e escrever seu próprio nome; para o Jardim II, reconhecer, escrever e ler seu próprio nome e para o 1º ano do Ensino Fundamental, escrever e ler pequenos textos com conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais, de forma contextualizada e interdisciplinar.

O trabalho pedagógico desenvolvido pela equipe escolar foi se definindo ao longo dos últimos dez anos, mas teve um fortalecimento e maior aprofundamento a partir de 2004, com a autoavaliação institucional daquele ano e com os próprios documentos da escola, tais como: PPP, Plano Escolar e Projetos de Ensino.

No ano de 2004, a comunidade escolar definiu as bases de seu PPP, as quais permaneceram até 2009, quando foi refeito pela comunidade e sofreu modificações pertinentes para valer até o ano de 2014. Para chegar à confecção destes documentos finais, aconteceram reuniões de avaliações e de planejamentos pedagógicos e administrativos, com debates e discussões com todos os envolvidos na escola. Foi finalizado com aprovação do Conselho Escolar.

A partir da organização anual do PPP se estruturava o Plano Escolar, o qual contemplava a dinâmica que o Sistema propunha, por meio de suas legislações e, também, a movimentação da clientela e dos recursos deste contexto escolar. Nos relatórios avaliativos, notou-se que o planejamento era iniciado, mas somente era concluído no início do ano seguinte, quando a equipe se formava e chegavam os novos alunos e Era aprovado pelo Conselho Escolar e homologado pela SME.

Por meio do acompanhamento de diversas informações, inclusive dos relatórios avaliativos, o corpo docente e o técnico elaboraram, coletivamente, os Projetos (reunidos no plano de atividades) do início do ano de 2005, pois até então faziam Planos de Ensino muito técnicos e pouco producentes.

A cada ano, estes Projetos foram se adequando a realidade dos alunos. Assim, existiam valores nos objetivos educacionais que eram: solidariedade, amizade, respeito mútuo e às diferenças, companheirismo, valorização da pessoa humana, igualdade de direitos e deveres, visão crítica de mundo, , cooperação, trabalho, paciência, liberdade, disciplina, integridade, responsabilidade, diálogo, justiça, ética, amabilidade, autoestima e paz.

Conforme o Relatório Avaliativo de 2009, eram identificados como acontecimentos positivos:

“O trabalho didático e pedagógico.” [...] “[Os profissionais da escola promovem:] passeios, visita ao museu e planetário, teatro, semana da criança, festas e datas comemorativas para que as crianças sempre se lembrem [e] se dedicam muito e, ao mesmo tempo, [são exigentes] com os alunos.” [...] **“As professoras são muito boas, incentivam os alunos e tem criatividade para ensinar.”** [...] “O interesse da minha filha em frequentar a escola e as aulas”. [...] “A sala de informática.” [...] “Tudo, principalmente a horta”. [...] **“O modo de ensinamento em aula de modo que prendeu a atenção da minha filha.”** [...] **“A organização, comunicação e principalmente da forma que as nossas crianças são tratadas.”** (Relatório Avaliativo, 2009, **grifos nossos**).

Esses conteúdos/conhecimentos propiciados pela escola, apontados como um dos aspectos positivos, segundo o segmento pais e/ou responsáveis, foram discutidos e

selecionados pela unidade escolar de acordo com a avaliação diagnóstica feita com a comunidade, em concordância com o *Referencial Curricular do Ensino Fundamental e Infantil do município de São José do Rio Preto*, elaborado a partir do *Referencial Curricular Nacional*, permeando pelos temas transversais: relação com o meio ambiente e consumo.

Tais conteúdos referiam-se: aos conceitos, às informações e vivências de situações relacionadas às áreas de estudos, distribuídas em Projetos; aos procedimentos básicos de estudo de produção de conhecimento, como organizar um trabalho, realizar uma pesquisa, revisar um texto, construir uma argumentação e aos valores e atitudes presentes nos conteúdos escolares e nas relações entre as pessoas no convívio escolar. Todo processo de escolha e movimentação dos conteúdos foi colocado em prática pelos profissionais da educação, desde 2004. Neste ínterim, ocorreram mudanças até chegar a um denominador comum, isto é, nas definições de quais Projetos os conteúdos “cabiam” mais do que em outros. Estes tipos de arranjos ocorreram anualmente, em decorrência da prática da autoavaliação institucional.

Quanto ao material de apoio, o livro e outras mídias serviram como meio de formação e/ou aperfeiçoamento para o professor. Para o aluno, os materiais constituíram-se em fontes ou objetos de conhecimentos, informações e entretenimentos. Esses instrumentos de trabalho pedagógico eram considerados muito importantes, principalmente, para os profissionais que acreditavam na formação do aluno leitor e escritor. O profissional da educação tinha a responsabilidade de ser um professor de linguagens, cuja utilização da variedade textual, em todos os componentes curriculares das aulas, criaria situações reais e atuais, com potencial de interesse, tais como: desafios para resolução de problemas individuais e coletivos.

A utilização, pelos alunos, dos materiais didáticos pedagógicos existentes na escola era uma constante, pois a unidade escolar possuía brinquedoteca, com brinquedos e diversos jogos educativos, e os professores a frequentam semanalmente, com horário estipulado para isso. Ainda, havia a possibilidade de levarem estes materiais para a sala de aula, de acordo com as sequências de atividades dos Projetos que estavam sendo desenvolvidos.

O uso das salas de informática, artes, leitura, laboratório e vídeo tinham cronograma de utilização e funcionavam sempre de acordo com o mesmo. Contudo, os professores, se necessário, tinham liberdade de modificarem este cronograma em

determinados dias, após conversarem entre si e chegarem a um consenso quanto às necessidades de cada um.

Acontecimentos positivos: [...] **“A oportunidade de os pais avaliarem a escola e professores.”** [...] “O trabalho em equipe, pois minha filha não gosta de falar muito. Ela gosta muito dessa escola e de sua professora.” [...] “Sempre que precisei fui bem atendida.” [...] **“O bom ensino, a variedade cultural e festiva oferecida, informática, passeios, apresentações e festas (do Verde, Semana da Criança, Sorvete, etc.), e o interesse da professora pelo desenvolvimento do aluno.”** [...] “A comunicação com os pais.” [...] “São muito atenciosos e cuidadosos.” [...] **“Os professores são muito prestativos, as crianças aprendem mais fácil.”** [...] “Ter arrumado uma professora fixa para a turma.” [...] “A comunicação da professora com os pais, deixando a gente informado sobre o desenvolvimento deles na sala de aula.” (Relatório Avaliativo, 2009, **grifos nossos**).

O sentido e o significado da aprendizagem foram evidenciados durante toda a escolaridade e, por causa disso, os próprios alunos eram comprometidos e co-responsáveis por suas aprendizagens. Esta concepção foi efetivada pela ampliação da visão e ação dos conteúdos para além dos conceitos e fatos, inserindo procedimentos e valores, normas e atitudes e reafirmando a responsabilidade da escola com a formação integral do aluno.

Os Projetos tinham suas próprias propostas, articulavam o conteúdo e trabalhavam o contexto social mais amplo. Havia, por parte dos profissionais da escola, uma preocupação em fazer com que o aluno realizasse escolhas livres, isto é, emitisse opiniões quanto aos conteúdos trabalhados.

Acontecimentos positivos: [...] “A organização da alimentação.” [...] “O ensino, reuniões, festas e passeios pedagógicos, ao Parque Ecológico, museu, etc., pois muitos pais não tem tempo e condições para saírem com seus filhos.” [...] “A sala de informática.” [...] **“Essa escola despertou qualidades no meu filho que eu desconhecia, uma delas é o talento para desenhar.”** [...] **“Bom desenvolvimento dos alunos.”** [...] “O investimento em melhorias para a escola.” [...] “A preocupação com os alunos em relação a saúde, médico e etc.” [...] **“O trabalho pedagógico, a sala de informática, contribuiu muito para o desenvolvimento da minha filha, ficou mais comunicativa”.** (Relatório Avaliativo, 2009, **grifos nossos**).

Existia uma preocupação com a democratização e construção do conhecimento, e esta era trabalhada e orientada nos HTPC dos professores.

Na escola utilizou-se, também, o Método da Mediação Dialética (MMD) que parte do pressuposto de que a teoria dialética explicita a concepção crítica de mundo. Assim, o método dialético era o caminho teórico da escola e o fundamento de seu processo de operacionalização. O ponto de partida era, então, os conhecimentos que os alunos já sabiam e os professores, como mediadores na construção dos conhecimentos

dos estudantes, elaboravam questões para fazê-los chegar aos conhecimentos científicos almejados. Os procedimentos variavam conforme o Projeto e o conteúdo trabalhado. Assim, os procedimentos iniciavam com uma sondagem dos conhecimentos prévios, buscando ampliá-los, por meio de leitura diversificada, experiências, vídeos, jogos, brincadeiras e produções artísticas, para contextualizar e articular todos os conteúdos escolares.

As estratégias de ensino eram analisadas e firmadas durante os períodos de planejamento e replanejamento, conforme indicações feitas pela autoavaliação institucional, mais especificamente nos HTPC, reuniões pedagógicas, orientações pontuais da coordenadora ou diretora e, ainda, durante as reuniões periódicas na SME, com os Departamentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental. A escola discutia o método básico necessário para se atingir os objetivos educacionais, por meio de trocas de experiências (fazer pedagógico) entre professores, coordenação e direção e os estudos teóricos.

A única ação que não desenvolvemos como desejamos foram cursos e palestras para professores e funcionários, pois não encontramos espaço adequado na agenda atribulada das prioridades e a verba para isso fica sempre a desejar. Todavia os resultados esperados em sua maioria foram satisfatórios porque todos tinham as normas em mãos e as seguiram e a organização geral administrativa e pedagógica favoreceu a aprendizagem enormemente, e isso é documentado em Atas, documentos e outros registros. (Relatório Avaliativo, 2009, **grifos nossos**).

A relação entre conteúdo e método, estratégias de ensino, método para atingir os objetivos educacionais e métodos básicos de trabalho dos Projetos, geralmente, era discutida com a coordenação e direção em preparo de materiais nos HTPC, onde o docente procurava resolver as questões supracitadas, utilizando-se de seus conhecimentos pedagógicos e de referências científicas.

Não houve separação por disciplina, os conteúdos eram trabalhados interligados e contextualizados, sendo discutidos, também, em HTPC, reuniões de planejamento, replanejamento e pedagógicas por meio de leituras, discussões e algumas trocas de experiências entre todos. Sempre era proposto repensar a prática pedagógica com textos e discussões.

Estratégias utilizadas para recuperação de alunos com baixo rendimento escolar, com baixa frequência, com indisciplina, com pouca participação e com desinteresse pelo processo de ensino e aprendizagem eram tratadas em conjunto pela equipe escolar. Estes assuntos eram discutidos frequentemente pela equipe escolar e, dependendo do

caso, a discussão estendia-se à família, à Supervisão da unidade, ao Departamento próprio da SME (Educação Infantil ou Ensino Fundamental) ou, ainda, em reuniões inter-setoriais, onde havia diversidade de profissionais de diferentes áreas de afeto ao desenvolvimento dos alunos.

Os alunos com baixo rendimento de aprendizagem eram atendidos em sala de aula e fora dela, se necessário, em horários que os professores combinavam com os pais e/ou responsáveis. O trabalho requeria sempre diversificação de abordagens e atividades. Os problemas de disciplina, pouca participação e desinteresse requeriam reuniões com a família e alguns combinados para a atuação em cada caso. Alguns casos também necessitavam ser avaliados pelo Núcleo de Atendimento de Educação Especial (NAEE) da SME, que era um departamento que atuava diretamente com os alunos com necessidades educacionais especiais.

Havia um controle diário de frequência dos alunos pelos professores e pelos agentes administrativos. Os professores faziam relatórios de faltas mensais, sendo que os alunos do 1º ano do EF, que precisassem repor aula, deveriam fazer compensação de ausências. Na Educação Infantil, era intensificado o trabalho de conscientização dos pais e/ou responsáveis com relação às faltas dos estudantes e eram repostas as atividades atrasadas quando o aluno retornava à escola. Mesmo com a parte burocrática cumprida, havia muita preocupação com relação às ausências em sala de aula, por isso havia trocas de informações entre professores e alunos para deixar claro que quem faltava “perdia” algo importante.

Quando havia casos de alunos com baixa frequência, o professor primeiro entrava em contato com a família e, se não obtivesse resultado, notificava a Secretaria da escola e a direção. Estas, por sua vez, entravam em contato, novamente, com a família e, se não resolvessem o percalço, comunicavam o Conselho Tutelar e a SME.

Ações desenvolvidas para valorização dos profissionais da educação eram feitas pela escola que buscava sempre trabalhar com todos os segmentos, potencializando a importância destes no fazer pedagógico. Quanto à postura dos professores frente às inovações tecnológicas, pode-se afirmar que eram boas e que todos tinham interesse em apropriar-se e utilizar-se destas.

O critério de formação de turmas, utilizado pela unidade, era estruturado logo no ato de matrícula (sempre em outubro). Os funcionários da Secretaria da escola procuravam misturar as turmas e nunca deixavam mais que dez por cento (10%) de alunos com necessidades especiais na mesma sala, nem tão pouco, nesta mesma

porcentagem, alunos com outros “problemas” ou demandas que sobrecarregassem o professor.

No fim do ano, durante o período de planejamento (em dezembro), os professores, já com essa formação de turmas, se reuniam e estudavam para fazer arranjos que julgassem necessários, sob a supervisão da direção, conforme a autoavaliação institucional. Ainda, estes arranjos eram refeitos no início do ano letivo, no período de replanejamento (em fevereiro). Este processo foi proposto pela diretora, pois concebia que eram os professores que mais entendiam das especificidades de cada aluno e que seria essa a forma mais democrática e pedagógica de trabalhar com a formação de turmas.

Contudo, algumas turmas ficavam sem o resultado esperado, especialmente nos 1º anos do EF. A maioria dos alunos oriundos de outras escolas não tinha passado por uma avaliação prévia, vinha sem um Relatório Avaliativo de seu desenvolvimento e sem uma análise mais detalhada e, por isso, os professores sentiam muita dificuldade de trabalhar a aprendizagem numa perspectiva construtivista. As atividades pedagógicas de cada sala de aula eram organizadas em sequência de atividades, de acordo com o Projeto desenvolvido por cada turma e o desenvolvimento peculiar de cada agrupamento frente aos conteúdos desenvolvidos.

Existia, e era bem trabalhada, a utilização de técnicas diversificadas, tais como: trabalho individual; agrupamentos variados, de dois, três, quatro, cinco ou seis elementos; disposição da sala em “U” ou em meia lua etc. Cada técnica era pertinente ao conteúdo e à atividade proposta, bem como ao nível de desenvolvimento dos alunos perante a atividade trabalhada. Todos os materiais utilizados no processo de aprendizagem eram organizados e/ou elaborados pelos professores, pois eles não utilizavam livros didáticos, mas livros de literatura infantil, dicionários e outros textos (panfletos, *folders*, cartazes, receitas etc.).

Eram várias as atividades extraclases existentes na escola, tais como: parque, pátio, horta, passeio de reconhecimento do bairro e de seus aparelhos (farmácia, mercado etc.), além dos passeios culturais ao Centro Integrado de Educação, Ciência e Cultura (CICC), ao Teatro Municipal (e a outros teatros), ao Parque Ecológico, ao Bosque Municipal, ao Cinema etc. Todas essas atividades eram planejadas e dimensionadas no início do ano, constavam no Projeto da escola e eram reestruturadas em sequências didáticas. Eram atividades avaliadas constantemente por toda a equipe.

Essa dinâmica dos aspectos pedagógicos da escola influenciou e foi influenciada pelas autoavaliações que cada segmento fazia anualmente e que se registravam nos Relatórios Avaliativos da instituição.

Sabe-se que *feedback* significa realimentação, regeneração, portanto, para a comunidade escolar pesquisada, estes Relatórios Avaliativos eram compreendidos como instrumentos importantes para a aprendizagem constante, independentemente do segmento onde era aplicada a autoavaliação. Averiguou-se diferenças substanciais no modo com que cada segmento os utilizava e no lugar que ocupavam de destaque para cada pessoa. Os Relatórios Avaliativos foram determinantes para as mudanças no processo de ensino-aprendizagem, pois maximizavam resultados e motivavam o processo de aprendizagem constante de cada um dos segmentos, especialmente dos professores e da equipe gestora.

As questões pedagógicas foram elaboradas por meio dos resultados dos Relatórios Avaliativos, pois oportunizaram o diálogo franco e aberto sobre o desempenho profissional em relação aos objetivos educacionais do Sistema e da escola.

Nesta seção, analisou-se as duas categorias que foram desenvolvidas com o objetivo de estabelecer relações entre as alterações ocorridas na escola pesquisada em decorrência da estratégia de utilização das autoavaliações institucionais propostas, de forma coletiva, pela própria escola (campo micro-educacional). A publicização dos Relatórios Avaliativos visava a reflexão sobre a realidade escolar e suas perspectivas de gestão democrática, participação e autonomia que foram sendo estabelecidas, relacionadas ou não, com o Sistema Educacional (campo macro-educacional).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A autoavaliação institucional é um campo que merece maior atenção de gestores e/ou pesquisadores, pois, dada sua relevância, sem ela pode-se perder propostas inovadoras. Considerando que, ao pensar em subsídios teórico-metodológicos que possam auxiliar na análise avaliativa, se está propiciando aprendizagens de gestores pelas leituras ético-epistemológicas a respeito de políticas e de seus formatos avaliativos, favorecendo novas formas de participação nas instituições públicas.

Igualmente, parece essencial fornecer, a todos os profissionais da educação, leituras a respeito da avaliação institucional com o intuito de fazê-los perceber que existem efeitos – especialmente depois das reformas regulatórias da década de 1990 – que trazem consequências significativas à organização e gestão da escola pública, as quais podem ser positivas ou trágicas. Assim, o conhecimento de metodologias de avaliação ou de autoavaliação institucional pode estimular a equipe gestora a trabalhar de forma mais coletiva, valorizando a participação de todos.

O reconhecimento de que a avaliação é um instrumento de contra-regulação significa tomar decisões assertivas acerca de processos educativos, não se preocupando apenas com resultados estatísticos. Os processos de análise qualitativa dos índices produzidos pelos exames externos podem promover à qualidade de ensino, inclusive, se for necessário, corrigindo os rumos das políticas propostas.

Ao se analisar a autoavaliação institucional desta unidade escolar, organizada em Relatórios Avaliativos, entendeu-se que almejá-la como ideal avaliativo para todas as instituições significa tê-la como discurso, isto é, como uma desconversa para se fugir da realidade, pois cada unidade escolar possui vida própria, no sentido de que sua territorialidade, sua clientela e sua dinâmica não são as mesmas. Ninguém é igual a ninguém, embora as pessoas tenham semelhanças, nenhuma instituição é igual, embora estejam sob o mesmo Sistema, sob as mesmas legislações e até mesmo em territórios próximos e com clientelas semelhantes, mas as interações que se fazem nestes contextos se diferenciam em função da peculiaridade humana, do ser único, de reagir de maneira diferente a tudo o que a circunda.

Considerando essas contradições, inerentes à vida humana em sociedade, é preciso pensar em um modelo de autoavaliação institucional que assuma uma perspectiva mais realista em relação à realidade de cada escola, pois o ser humano

constrói ideias de processualidades diferenciadas. Neste sentido, dois conceitos importantes são apontados por Elmore (1996) para o processo de implantação de políticas avaliativas: reciprocidade e negociação. Para este autor, a autoridade formal vai do topo para a base, mas a autoridade informal nasce da experiência, da proximidade das tarefas essenciais de uma organização, isto é, vai em direção oposta. As negociações são elementos decisivos para os resultados das políticas e acabam não sendo definitivas devido à falta de precisão ou de medidas objetivas. Acertos não podem ser estabelecidos somente por leis ou regulamentos, pois a flexibilidade permite que se desenvolva um processo local de negociação.

O aspecto processual, que acompanha as dinâmicas autoavaliativas na perspectiva da escola, é muito mais próximo das necessidades, dos objetivos e dos sonhos. Portanto, da realidade escolar e do que ela se propõe, uma vez que este processo de construir e reconstruir os Relatórios Avaliativos, enquanto produto final destas autoavaliações, necessita de interferência, de participação e de reflexão crítica, com potencial emancipador.

Quando se remete a cultura organizacional, considera-se a escola como uma organização, uma instituição que faz parte de uma cultura, isto é, que possui uma cultura própria construída na relação com o Sistema, com a sociedade e entre os segmentos que a compõe. Neste sentido, embora haja muitas críticas com relação à sua qualidade de ensino, principalmente com relação aos resultados de avaliação do Sistema público de ensino, pouco se sabe ou precariamente se conhece de fato cada instituição. Pois, antes de se avaliar a qualidade de ensino, a gestão escolar, ou outros aspectos também relevantes, é necessário *a priori* compreender as formas de organização e funcionamento da unidade de ensino (como dito cada escola é única) e os determinantes históricos de sua constituição (porque as relações entre humanos não se dão da mesma forma e nem destes com a sociedade e o sistema no qual estão inseridos).

A dinâmica implantada pela autoavaliação institucional e por seus registros finais em Relatórios Avaliativos, construída, organizada e recriada anualmente nesta unidade escolar, ao longo dos anos, e especialmente nos anos delimitados nesta dissertação (2006 a 2009), propiciou duas mudanças cruciais: diminuiu o distanciamento no que diz respeito às decisões dos participantes diretos (pais e/ou responsáveis, professores e funcionários) e aumentou muito a compreensão sobre a realidade escolar e suas necessidades, potencialidades e seus objetivos.

Durante todo este período, aconteceram modificações profundas, tanto administrativas quanto pedagógicas, melhorando muito a qualidade do trabalho e, conseqüentemente, aprofundando e ampliando a qualidade pedagógica oferecida aos alunos. Observou-se este progresso na participação apresentada pelo segmento pais e/ou responsáveis.

Pontua-se, ainda, que a autoavaliação institucional e os Relatórios Avaliativos foram preponderantes para a equipe gestora organizar a escola, imprescindíveis aos docentes para a retomada do processo de ensino-aprendizagem, foram instrumentos eficazes para a valorização dos funcionários e foram muito importantes para acrescentar o sentimento de pertença no segmento pais e/ou responsáveis, de maneira a melhorar sua participação nos momentos decisórios dos rumos da escola pesquisada.

Conclui-se que este assunto não se esgota aqui e que essa dinâmica de autoavaliação institucional e Relatórios Avaliativos não se constitui num único modelo, todavia, essa forma se apresentou eficiente naquele tempo e espaço e pode ser utilizada, com alterações técnicas, em qualquer outra escola, desde que esta conserve seu espírito, o que lhe dá vida: o trabalho árduo e efetivo para que a participação de todos ocorra de fato. Neste aspecto, é que a autoavaliação institucional se insere na dimensão política e compactua e dinamiza a gestão democrática.

6. REFERÊNCIAS

AFONSO, A.; J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

AGUILAR, M. J.; ANDER-EGG, E. *Avaliação de serviços e programas sociais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

BALL, S. J. *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Traducción de Néstor Miguez. Barcelona: Paidós/MEC, 1989.

BALLART, X. *¿Cómo evaluar programas y servicios públicos? Aproximación sistemática y estudios de caso*. Madrid, Espanha: Ministério para las Administraciones Públicas, 1992. (Colección: Estudios). Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=HEAfcvVGjZoC&oi=fnd&pg=PA54&dq=BALLART#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 3 jan. 2013.

BARCELLI, J. C. *A descolonização do mundo da vida segundo Habermas: políticas educacionais e as ações referentes aos conselhos escolares*. São Carlos, SP: UFSCar, 2011, 42 p.

BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: _____ (org.). *O estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, 1996.

BARROSO, J. A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). *Formação continuada e gestão da educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. A Sociedade Líquida: entrevista [19 de outubro de 2003]. São Paulo: Jornal Folha de São Paulo.

BELL, J. *Como realizar um projecto de investigação*. 3. ed. Lisboa: Gradiva, 1993.

BELLONI, I.; MAGALHÃES, H. de; SOUSA, L. C. de. *Metodologia de avaliação em políticas públicas*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BOLIVAR, A. La salud de La investigación em organización escolar. *Investigación Educativa e Organización Escolar*. Madrid, Fórum Europeo de Administradores de La Educación, v. 1, n. 54, p. 15-22., enero/feb., 2004.

BORDENAVE, J. E. D. *O que é participação*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOUFLEUER, J. P. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. 2. ed. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <www.mec.gov.br/legis/default.shtm>. Acesso em: 11 de out. 2013.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Lei n. 9.394/96. Disponível em: <www.mec.gov.br/legis/default.shtm>. Acesso em: 11 out. 2013.

CALDEIRA, A. M. S. Resignificando a avaliação escolar. In: _____ (org.). *Comissão permanente de avaliação institucional*: UFMG-PAIUB. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000, p. 122-129 (Cadernos de Avaliação, 3).

CANDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. *Educação e Sociedade*. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1971.

_____. *Os parceiros do Rio Bonito*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1964.

CASALI, A. Fundamentos para uma avaliação educativa. In: CAPPELLETTI, I. F. *Avaliação da aprendizagem*: discussão de caminhos. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2007.

CASTORIÁDIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

CORRÊA, M. L.; PIMENTA, S. M. Teorias da administração e seus desdobramentos no âmbito escolar. In: OLIVEIRA, M. A. M. (org.). *Gestão Educacional*: novos olhares, novas abordagens. São Paulo: Vozes, 2005.

CURY, C. R. J. *Legislação educacional brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. A educação nas constituintes brasileiras. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. 3. ed. v. 3. . Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DAHL, R. A. *Poliarquia*: participação e oposição. Tradução de Celso Mauro Paciornik. São Paulo: USP, 1997.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação Institucional, instrumento da qualidade educativa – a experiência da UNICAMP. In: DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, N. C. (orgs.). *Avaliação Institucional – Teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Avaliação da educação superior*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

EIZIRIK, M. F. Saber e poder: os dispositivos institucionais. In: _____ (org.). *Educação e escola*: a aventura institucional. Porto Alegre: AGE, 2001.

ELMORE, R. F. Diseño retrospectivo: la investigación de la implementación y las decisiones políticas. In: AGUILAR VILLANUEVA, L. F. (org.). *La implementación de las políticas*: estudio introductorio y edición. 2. ed. México: Miguel Angel Porrua, 1996.

- FAORO, R. *Os Donos do Poder*. v. 1 e 2. São Paulo: Globo, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FUSARI, J. C. A Construção da Proposta Educacional e do Trabalho Coletivo na Unidade Escolar. *Série Ideias*. 16. ed. São Paulo: FED, Governo do Estado, 1993.
- GANDINI, R. P. C. Notas sobre a Construção do Estado-Nação e a Educação Pública. *Revista Pro-Posições*. Campinas, SP: UNICAMP.. v. 3, n. 2 [8], jul. 1992.
- GANDINI, R. P. C.; RISCAL, S. A. A Gestão da Educação como setor público não-estatal e a transição para o Estado fiscal no Brasil. In: OLIVEIRA, D.; ROSAR, M. F. F. (orgs.). *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- _____. Notas sobre o conceito de participação política e sua articulação com a concepção de gestão democrática. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 4, n. 2, nov. 2010. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/176/102>>. Acesso em: 22 abr. 2013.
- GIDDENS, A. *As consequências da Modernidade*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 1991.
- _____. *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Presença, 2000.
- _____. *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras: Celta, 2001.
- GOHN, M. da G. *Educação não formal: cultura política*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, 2006.
- GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. *Fourth generation evaluation*. London: Sage Publications, 1989.
- HADJI, C. *A Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HERNANDEZ, F. *Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HOFFMANN, J. *Avaliação, Mito & Desafio: Uma perspectiva construtivista*. 29. ed. Porto Alegre: Mediação, 1995.
- _____. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.
- HOFFMANN, J; ESTEBAN, M. T. (orgs.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. 3. ed. Porto Alegre. Mediação, 2004.

KOURY, M. G. P. Identidade e pertença: disposições morais e disciplinares em um grupo de jovens. In: *Etnografias*. Lisboa, v. 14, 2010. Disponível em <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/etn/v14n1/v14n1a02.pdf>> Acesso em: 15 jun. 2013.

KRAWCZYK, N. *A gestão escolar: um campo minado*. Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. *Revista de Educação & Sociedade*. Campinas, SP. v. 20, n. 67, ago. 1999.

_____. *Em busca de uma nova governabilidade na educação*. In: OLIVEIRA, D. A; ROSAR, M. F. F. (orgs.). *Política e Gestão da educação*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEAL, V. N. *Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil*. São Paulo, Alfa-Omega, 1975.

LEVINE, D.; MOLINA, J. *La calidad de la democracia en América Latina: una visión comparada*. América Latina Hoy, Salamanca, v. 45, p. 17-46, 2007.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e Gestão da Escola*. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. O sistema de organização e de gestão da escola: teoria e prática. In: _____. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação).

LIMA, L. *A escola como organização educativa*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜCK, H. *Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional*. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

_____. *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. *Série Cadernos de Gestão*. Petrópolis, RJ: Vozes, v. 2, 2006.

_____. *Gestão Educacional*. *Série Cadernos de Gestão*. Petrópolis, RJ: Vozes, v. 1, 2006.

_____. *A gestão Participativa na escola*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LÜCK, H. et. al. *A escola participativa: o trabalho do gestor escola*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LÜDKE, M. Um olhar sociológico sobre a avaliação escolar. *Tecnologia Educacional*. v. 21, n. 108, set/out., 1992.

LUIZ, M. C. *Políticas Públicas e o Sistema Nacional de Educação*. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2011.

MARQUES, L. R. Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar. In: *Ensaio: avaliação, políticas públicas e Educação*. Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, out./dez., 2006, p. 507-526.

MELLO, G. N. de; SILVA, R. N. da. A gestão e a autonomia da escola nas novas propostas de políticas educativas para a América Latina. In: *Estudos Avançados*, v. 5, n. 12, maio/agosto, 1991.

MELO, M. T. L. Gestão Educacional: os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (orgs.) *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, G. do S. C. V; SORDI, M. R. L. de. Metodologia de avaliação de implementação de programas e políticas públicas. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 30, p. 93-111, jan./abr., 2013.

MINAYO, M. C. Conceito de avaliação por triangulação de métodos – Introdução. In: MINAYO, M. C. et al. (orgs.). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. 2. reimp. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002.

MORGAN, G. Interesses, conflitos e poder: as organizações como sistemas políticos. In: *Imagens da Organização*. São Paulo: Atlas, 1996.

MOTTA, F. C. P.; CALDAS, M. P. (orgs.). *Cultura organizacional e cultura brasileira*. São Paulo: Atlas, 1997.

NEVO, D. The conceptualization of educational evaluation: an analytical review of the literature. In: HOUSE, E. R. (org.). *New directions in educational evaluation*. Philadelphia, USA: The Falmer Press, 1986.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: _____ (org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

_____. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

OYAFUSO, A.; MAIA, E. *Plano Escolar: caminho para a autonomia*. São Paulo: Biruta, 2004.

PACHECO, J. A. Políticas curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização? Campinas/SP: *Revista de Educação & Sociedade*, n. 73, dez., de 1999.

PÉREZ-GOMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 93-114.

QUAGLIO, P. Gestão da educação e dialogicidade problematizadora. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 25, n. 1, jan./abr., 2009.

RISCAL, S. A. O conceito de gestão democrática e participação política na educação. *Educação e Cidadania*, v. 6, p. 63-70, 2007.

_____. *Gestão Democrática no Cotidiano Escolar*. São Carlos: EdUFSCar, 2009. (Coleção UAB-UFSCar).

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. *Poderes insetables en educación*. Madrid: Morata, 1998.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Democracia Institucional na escola: discussão teórica. *Revista de Administração Educacional, Universidade Federal de Pernambuco*, Recife, PE. v. 1, n. 2, 1-36, jan./jun., 1998.

SAVIANI, N. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SCHÖN, D. A. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, 1992, p. 9-32.

SCHWARTZMAN, S. *Bases do Autoritarismo Brasileiro*. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

SILVA, R. S. Gestão da educação nos anos 90: equidade e conservadorismo. In: FERREIRA, N. (org.). *Políticas Públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises*. Brasília, DF: Líber Livro, 2007.

SOEIRO, L.; AVELINE, S. *Avaliação Educacional*. Porto Alegre: Sulina, 1982.

TRALDI, L. L. *Currículo: conceituação e implicações*. São Paulo: Atlas, 1977.

TEIXEIRA, L. H. G. *Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

TORRES, L. L. *Cultura organizacional em contexto educativo: sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga: CIED, Universidade do Minho, 2004.

_____. Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. *Revista de Avaliação de Políticas Públicas*. v. 13, n. 49. Rio de Janeiro, out./dez., 2005.

TRAGTENBERG, M. Relações de poder na escola. In: OLIVEIRA, D. A; ROSAR, M. F. F. *Política e Gestão da educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VIEDMA, C. A. Introducción a la evaluación. In: VIEDMA, C. A.; LARA, A. J. (orgs.). *Evaluación de programas sociales*. Madrid, Espanha: Diaz de Santos, 1996.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisando conceitos simples. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 23, n. 1, jan./abr., 2007.

VILLAS-BOAS, B. M. de F. Planejamento da avaliação escolar. *Pró-posições*. v. 9, n. 3, nov. 1998.

WEBER, M. Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; revisão técnica Gabriel Cohn. Brasília, DF: UnB, 1999.

_____. *Economia e sociedade*, v. 1 e 2. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2004.

_____. *Ciência e política: duas vocações*. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1968.

WOOD, E. Democracia: A ideologia do império. *Revista Educação e Cidadania*. Campinas: Átomo & Alínea, v. 5, 2006.

WORTEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. *Avaliação de programas: concepções e práticas*. Tradução de Azevedo. São Paulo: Gente, 2004.