

TEXTO 2

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: A AVALIAÇÃO DA ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO²

A avaliação da escola deve ser diferenciada da avaliação da aprendizagem dos alunos, mesmo que ambas estejam bastante relacionadas e sejam, inclusive, interdependentes. A avaliação da aprendizagem [...] serve tanto para a análise do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, quanto como parâmetro para a avaliação do trabalho do professor. A análise das condições institucionais da escola pode ajudar, diversas vezes, inclusive a explicar os resultados da avaliação da aprendizagem e a avaliação da aprendizagem, por seu turno, é um importante referencial para a avaliação institucional.

Os indicadores para a avaliação da aprendizagem também podem auxiliar no processo de envolvimento das pessoas no trabalho coletivo da escola:

indicadores bem concebidos, que sejam apropriadamente utilizados, podem servir como incentivos positivos para o desenvolvimento da escola. Se indicadores de aprendizagem estudantil encorajam estudantes e professores a focarem o trabalho em habilidades e capacidades, se eles ajudam a identificar necessidades ou problemas (...), então os indicadores poderão ser utilizados mais cotidianamente (DARLING-HAMMOND e ASCHER, 1991, p. 37).

E, como vimos e de forma equivalente à avaliação da aprendizagem, os indicadores para a avaliação institucional também podem ser úteis:

se indicadores do contexto escolar ou da performance escolar ajudam as escolas e suas comunidades a monitorar a qualidade e a igualdade de oportunidades disponíveis aos estudantes, se eles provêm ricas informações para a solução de problemas locais da escola, então eles apoiarão processos de tomada de decisões responsáveis e, ao longo do tempo, mais educação com controle social (DARLING-HAMMOND e ASCHER, 1991, p. 37).

Mas, o que é necessário de ser visto? Quais indicadores devemos construir para esta avaliação?

Indicadores de performance escolar devem sempre começar com questões de como os estudantes estão na escola: seu atendimento e senso de conexão com a escola, satisfação material, auto-estima, senso de responsabilidade, crescimento cívico e social e outros atributos desejáveis ao longo da formação acadêmica. Entretanto, esses indicadores devem ser expandidos para refletir fatores que estruturam a experiência de escolarização dos alunos (DARLING-HAMMOND e ASCHER, 1991, p. 35).

A razão para se iniciar a construção desses indicadores a partir dos

² Texto extraído do Caderno 4 da Coleção Gestão e Avaliação da Escola pública: SOUZA, Ângelo Ricardo de.[et al.]. **Gestão e avaliação da educação escolar**. Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba : Ed. da UFPR, 2005, p.32-38. 42 p. - (Gestão e avaliação da escola pública; 4)

alunos está diretamente conectada à função social da escola, pois o incremento da qualidade do ensino, a democratização da gestão da escola e tudo o mais somente tem sentido se voltados ao desenvolvimento dos alunos. Assim, os elementos que construímos para a análise da estrutura, organização, gestão e funcionamento da escola e das suas interfaces com a comunidade e com os mecanismos de gestão do sistema de ensino têm de levar em conta, antes de tudo, a vida escolar dos muitos alunos que temos em nossas escolas.

Quando a escola se organiza para construir um processo de avaliação institucional, a partir do planejamento participativo, conforme já vimos em outra unidade do curso, ela conecta de forma substantiva gestão e avaliação ou, dito de outra forma: a avaliação do conjunto do trabalho da escola como instituição educativa, como subsídio do processo de planejamento, é um instrumento de gestão democrática desta instituição. Isto deve ter como ponto de partida o aluno, mas a avaliação institucional não se esgota nos elementos que podem ser observados diretamente nos alunos, é preciso considerar, também, aqueles aspectos que são mediadores do processo pedagógico.

Para definir que elementos podem ser chamados de indicadores e valem a pena compor um debate sobre a qualidade do trabalho da escola e subsidiar a tomada de decisões sobre os rumos desta escola, é interessante considerar alguns critérios construídos por Darling-Hammond e Ascher (1991) para discutir o controle social em escolas, nos EUA. Segundo o estudo destas autoras, para definir indicadores é preciso que os elementos aí incorporados apresentem algumas características, como:

Validade: é preciso que a questão a ser analisada no debate entre os sujeitos do processo de avaliação expresse relações significativas para a prática pedagógica. Por exemplo, discutir se os alunos que usam uniformes têm melhor aprendizagem que os alunos que não usam, é uma questão secundária. Analisar se os alunos que escrevem melhor são aqueles que têm melhor capacidade de concentração em diferentes atividades é mais significativo.

Credibilidade: é preciso que, ao definir um elemento para compor a avaliação, fique claro como ele será analisado, para que todos os envolvidos no processo possam se posicionar frente à questão. Por exemplo: se durante o processo de planejamento se considera que é importante avaliar a importância de os alunos realizarem atividades em casa [lição de casa], é preciso que os diferentes sujeitos envolvidos neste processo possam ser ouvidos. Além do professor que propõe a lição e corrige, o próprio aluno deve dedicar um tempo fora da escola para esta tarefa e a família, neste momento, pode acompanhar o processo de desenvolvimento dos filhos. Se na hora de considerar os efeitos da lição de casa na qualidade da escola, os pais, por exemplo, informarem desconhecer a existência de tais tarefas, o indicador perde parte de sua credibilidade.

Tornar a avaliação um processo interno à escola como instituição, incorporar a cultura democrática à avaliação coletiva sobre os rumos que esta instituição deve seguir não é apenas definir o que e como avaliar, mas implica decidir por que avaliar determinados aspectos em detrimento de outros [e isto se refere a uma concepção de escola e de sociedade] e implica decidir que medidas, que ações desenvolver a partir do conhecimento dos resultados: "indicadores não substituem nem as idéias educacionais nem as decisões sobre políticas devem ser implementadas" (DARLING-HAMMOND e ASCHER, 1991, p. 31). Eles são mais uma bússola que pode indicar que caminhos seguir, mas é o sujeito que interpreta a bússola e decide que caminho seguir.

E quais são as relações entre a avaliação institucional e o controle social? Vimos que a avaliação institucional dá um grande suporte à gestão da escola; na realidade ela é parte do processo de gestão da escola, mas não apenas como uma ferramenta a serviço de levantar dados para o planejamento e monitoramento das ações escolares. Há um outro sentido da avaliação institucional, que está em permitir a ampliação do controle social, pois quando a escola se dispõe a pensar sobre si mesma, avaliando o conjunto dos elementos e ações que a constituem, levantando e socializando informações sobre si, ela "se expõe" à sociedade, isto é, ela permite que a sociedade, destinatária final do trabalho escolar e sua mantenedora maior, acompanhe, controle e também avalie o seu desempenho. Isto é, o que a avaliação institucional pretende ao dar suporte ao controle social é ampliar ainda mais as possibilidades de incremento da qualidade do ensino, ao aumentar as chances de os estudantes acessarem melhores condições de aprendizagem e ao procurar dar mais condições para a solução de problemas locais e/ou para a correção de ações pouco efetivas ao desenvolvimento dos estudantes.

Duas ressalvas finais e importantes se fazem necessárias: a primeira diz respeito ao fato de que este processo de avaliação institucional e a ampliação do controle social não podem estar desconectados da participação das pessoas que "fazem" a escola todos os dias: alunos e seus familiares, diretores e pedagogos, professores e funcionários. Pois quando as propostas inovadoras que surgem no cotidiano escolar se esquecem de incluir aquelas pessoas nos processos de tomada de decisão, via de regra, quedam-se fadadas ao insucesso, uma vez que essas pessoas não irão ajudar, responsabilizando-se por encontrar as soluções dos problemas, se elas não puderam participar do processo de gestão escolar que visava resolver esses mesmos problemas (DARLING-HAMMOND; ASCHER, 1991, p. 7).

A outra ressalva está relacionada com o fato de que o controle social não pode colocar apenas alguns elementos, ações ou pessoas na condição de avaliados. A idéia de que os alunos são os "clientes" da escola, a ponto de os identificarmos coletivamente como "clientela" e

os compreendermos de forma sinônima aos clientes do mercado, é por demais inadequada ao princípio da educação pública. A escola pública não possui clientes. A escola possui cidadãos, que são profissionais ou usuários desta fundamental instituição pública. Desta forma, mesmo entendendo a centralidade da função pedagógica e dos sujeitos da educação escolar, não cabe olharmos para a avaliação institucional como uma alternativa para controlarmos apenas as ações das pessoas que trabalham na escola, sob pena de esquecermos de fora a responsabilidade dos próprios alunos, ou o fundamental papel que têm as famílias dos alunos ou o importante dever que têm o Estado e a sociedade para com a educação pública. Neste sentido, sempre cabe pensar a escola como uma instituição que tem autonomia relativa em relação ao Estado e, na medida em que se realiza um processo de controle social sobre a escola, pelo conjunto de sujeitos envolvidos nestes processos profissionais, e pela comunidade, realiza-se ao mesmo tempo a avaliação da política educacional que sustenta a ação escolar. Em última instância, poderíamos pensar que, ao construir o controle social na escola, estamos construindo o controle da sociedade sobre a atuação do Estado.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.

AFONSO, A. **Janela avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2002.

APPLE, M. W. **Educando à direita: mercados, padrões, deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.

AZEVEDO, J. M. L. de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. In: Educação e Sociedade. **Revista de Ciência da Educação**. vol. 23, nº 80, p.49-71. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, setembro 2002.

BRASIL, MEC/INEP. **Qualidade na educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do ensino fundamental**. Brasília: INEP, abril/ 2003.

BRASIL, MEC/INEP. **Qualidade na educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 8ª série do ensino fundamental**. Brasília: INEP, dezembro/ 2003.

BRASIL, MEC/INEP. **Estatísticas dos professores no Brasil**. Brasília: INEP, 2003.

BRASIL, MEC/INEP. **Censo escolar. Sinopse estatística da educação básica 2002**. Brasília: INEP, 2003.

BRASIL, MEC/INEP. **O desafio de uma educação de qualidade**

- para todos: educação no Brasil 1990-2000.** Brasília: INEP, 2004.
- BRASIL, MEC/INEP. EDUDATA <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br>>, em 27/07/2004.
- BRASIL. MEC/INEP. **Plano amostral do SAEB 2001.** Brasília: INEP, 2001.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Rideel, 1999.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.**
- BRASIL, Ministério da Fazenda. Secretaria de Política Econômica. **Boletim de Acompanhamento Fiscal.** Brasília, setembro de 2003.
- CAMARGO, R.; OLIVEIRA, J.; CRUZ, R.; GOUVEIA, A. **Relatório de pesquisa:** problematização do conceito de qualidade presente na pesquisa custo-aluno-ano em escolas de educação básica que oferecem condições para a oferta de um ensino de qualidade. Brasília: INEP/MEC, 2004.
- CASSASSUS, J. A. A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nov. 2001, nº 114, p.7-28.
- DARLING-HAMMOND, O. L. e ASCHER, C. **Creating accountability in big city schools.** Urban Diversity Series, nº102, march, 1991.
- KRAWCZYK. **Em busca de uma nova governabilidade em educação.** In: OLIVEIRA, D. e ROSAR, M. F. Política e gestão da educação na América Latina. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- OLIVEIRA, R. e CATANI, A. [orgs.]. **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PARO, V. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, L. H. **A escola cidadã no contexto da globalização.** Petrópolis: Vozes, 1998.
- PESTANA, M. I. O sistema de avaliação brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 79, n. 191, p. 65-73, jan./abr. 1998.
- RAICHELES, R. **Esfera pública e conselhos de assistência social: caminhos da construção democrática.** São Paulo: Cortez, 2000.
- RODRIGUES, N. **Por uma nova escola - o transitório e o permanente em educação.** São Paulo, Cortez/ Autores Associados, 1985.
- SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas.** Campinas/SP: Autores Associados, 1997.
- SPÓSITO, M. P. **A ilusão fecunda:** a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo: HUCITEC/ EDUSP, 1993.

SOUZA, S. Z. L. e OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. In: Educação e Sociedade. **Revista de Ciência da Educação**. vol. 24, nº 84. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, setembro 2003.

VIANNA, H. M. **Avaliações em debate: SAEB, ENEM, Provão**. Brasília: Plano, 2003.