

EIXO 2 – Políticas de educação básica e de formação e gestão escolar

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PROPOSTA COLETIVA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA

Maria Lúcia Montemór - UFSCar
mlmontemor48@gmail.com

Maria Cecília Luiz - UFSCar
cecilia Luiz@ufscar.br

Resumo: Compreendemos que a participação de familiares e/ou responsáveis no processo de autoavaliação institucional está relacionada com a ação efetiva deste segmento na gestão democrática. As autoavaliações realizadas pelo segmento mencionado nos anos de 2006 a 2009 em uma escola municipal de São José do Rio Preto/SP consubstanciaram-se em documentos anuais denominados relatórios de avaliação institucional. Evidenciamos, nesta pesquisa, esse mecanismo autoavaliativo criado coletivamente, enquanto instrumento que possibilita o repensar a escola contribuindo para sua reorganização, detectando o grau de empoderamento da comunidade escolar e sua autonomia, e como o sistema escolar e/ou políticas públicas interfere na prática da gestão democrática.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Autoavaliação Institucional; Participação de familiares e/ou responsáveis.

Introdução

No Brasil, após um longo período de Ditadura Militar (1964-1985) e frente às necessidades de mudanças impostas pela conjuntura mundial que se delineou neste período, tivemos promulgada a Constituição Federal de 1988 que, fecundada por inúmeras mobilizações sociais, traçou novos rumos da educação brasileira definindo “a gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (artigo 206, Inciso VI) como um de seus princípios. E, este foi reforçado, mais tarde, na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 com o acréscimo no artigo 3º, Inciso VIII, “e da legislação do sistema de ensino” (BRASIL, 2009).

Este tema passou, então, a ser amplamente discutido e teorizado por estudiosos da área educacional, contudo, tem gerado polêmicas em função da definição que se dá ao conceito gestão democrática e ao processo em que ela se situa, pois o artigo 14 da LDBEN estabelece que os sistemas de ensino, ao organizarem normas para o desenvolvimento de sua gestão

democrática, devem levar em consideração suas peculiaridades e garantir a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”, somadas a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 2009). Entretanto, preconizar em lei não é garantia de norma estabelecida na prática, efetivada.

Compreende-se, nesta perspectiva, que gestão democrática é uma concepção atual de administração que pressupõe crescimento, desenvolvimento, transformação num processo de sinergia entre pessoas que se unem em prol de um mesmo objetivo, portanto, é entendida como espaço de participação, de descentralização do poder e de exercício de cidadania, que não se circunscreve apenas na escola, mas, numa visão macro, a toda política pública educacional.

No micro espaço da escola gestão democrática deve ser entendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar (pais, professores, funcionários e alunos) e local (membros e instituições da comunidade e seu entorno) que atuam para organizar a escola por meio de seu Projeto Político Pedagógico que definirá sua filosofia de ação no cotidiano escolar, administrando seus recursos e assumindo seu processo decisório¹. A defesa da gestão democrática parte do pressuposto de que o envolvimento e a participação efetiva de toda a comunidade possibilitam a melhoria da qualidade pedagógica do processo educacional.

Neste contexto, se apresenta esta pesquisa que está sendo realizada em uma escola municipal de São José de Rio Preto/SP, em que se construiu um mecanismo de autoavaliação com representação de todos os envolvidos no processo da escola como uma oportunidade de conhecer a si mesmo e a sua realidade, organizado anualmente para atender suas demandas. Esse tipo de avaliação propiciou para a instituição tomar consciência dos seus principais problemas, solucionar e definir responsabilidades coletivas e pessoais para diminuir falhas detectadas.

Destaca-se que saber do desenvolvimento deste processo, por onze anos na mesma escola, possibilitou a realização de um estudo de caso, cujo recorte de quatro anos (2006 a 2009) tornou-se a temática de uma investigação acadêmica.

Essa forma de trabalho coletivo desenvolvida na unidade escolar criou um instrumento de investigação avaliativo, da qual denominamos nesse artigo, autoavaliação institucional. Segundo a Lück (2012), existe a

(...) necessidade e importância da avaliação institucional escolar como processo de autoavaliação, isto é, como responsabilidade assumida pela escola a partir do seu próprio interesse em conhecer-se para tomar iniciativas de transformação e melhoria (p.47).

Nesta perspectiva a pesquisa teve como finalidade investigar até que ponto um mecanismo autoavaliativo criado coletivamente, pode se tornar um instrumento facilitador

para a gestão democrática na instituição. Por meio de respostas a questionários aplicados aos familiares **e/ou responsáveis, funcionários e professores**, a unidade escolar elaborou relatórios avaliativos importantes para refletir sobre como ela estava, como se fosse uma fotografia do momento vivido a cada ano. Apesar da instituição ter aplicado questionários para vários segmentos da escola, nessa investigação **se utilizou somente as respostas dos familiares e/ou responsáveis. A composição deste questionário avaliativo foi sendo modificada pelo coletivo, por diversas vezes, conforme a visão do segmento mencionado, com vistas a obter respostas mais fidedignas que correspondessem às expectativas da comunidade local.**

Por fim, a hipótese dessa pesquisa foi entender de que forma essa autoavaliação se estabeleceu **como um elemento estruturante da gestão escolar, e se constituiu em um meio de impulsionar a participação dos familiares e/ou responsáveis, com vistas à gestão democrática.**

Compreendendo a dimensão da Gestão Democrática: Avaliação Institucional e participação

Paro (1997) ao discutir a gestão democrática, nos faz refletir sobre as seguintes questões: como ter a base democrática como fundamento da gestão escolar? Como os indivíduos podem ser preparados para viver democraticamente na escola, se em sua formação não tiveram a oportunidade de vivenciar os princípios democráticos?

Schwartzman (1988) ao tratar da formação do Estado brasileiro aponta que é a

(...) dimensão patrimonial (...) 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 (p. 14).

Esta afirmação nos faz refletir algumas questões referentes às políticas públicas brasileiras e, conseqüentemente, as práticas de gestão utilizadas nas unidades escolares de educação básica, especificamente quando atribuímos a estas instituições públicas características históricas predominantemente burocráticas e à sociedade características de passividade e acomodação.

No âmbito escolar, existe a necessidade da comunidade participar efetivamente da gestão da escola. No entanto, não basta ter a participação da comunidade é preciso averiguar

em que condições essa participação ocorre, assim como se efetivam essas práticas dentro da escola pública. Segundo Paro (1997), existem dificuldades no processo da gestão democrática, entre elas: a cultura autoritária do ensino, a ausência de recursos financeiros, a desmotivação dos professores e a falta de estrutura que favoreça a participação dos pais. Esses entraves podem ser amenizados se houver uma reorganização da estrutura escolar, em que os gestores passem a dividir o direito e a responsabilidade de decidir com pais, alunos e professores.

A respeito de participação efetiva na gestão da escola, deve-se atentar para vários fatores que contribuem para a existência ou não desta, como por exemplo, o modo como essa participação se dá no contexto escolar; a maneira de como é gestada, a qual pode ser de forma autoritária ou não, o que resulta na contribuição da presença da comunidade nas relações democráticas e a *concepção de participação* que têm as pessoas que trabalham na escola.

Uma perspectiva de gestão democrática não pode prescindir de uma análise da realidade social e do impacto das políticas existentes para que as formas de participação não fiquem esvaziadas de conteúdo ou de sentido. Pressupõe reconhecer a exclusão territorial e econômica de contingentes populacionais, e conceber que o processo de conquista da cidadania ainda não está concluso. Por outro lado, a qualidade desta gestão democrática dependerá também do comprometimento da comunidade, de mobilização, formação e predisposição para o debate político, que precisam ser efetivados em ações concretas e contínuas para que este movimento adquira confiança e reconhecimento, ampliando-se para mais pessoas e outros espaços.

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 solidificar em costumes, hábitos e verdades autoevidentes”². Refletindo sobre estas constatações referentes à sociedade liquefeita, com foco na instituição escolar, compreende-se o quão é importante oportunizar processos avaliativos, sistemáticos e contínuos, de forma coletiva, como instrumento facilitador 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, que resultam em melhorias do ensino e 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 possa 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, com vistas a propiciar que ele reflita sobre a realidade, atuando e transformando a si mesmo e seu contexto. Na dimensão coletiva a cultura age como delimitador da personalidade do sujeito, com padrões de conduta que o conduz a características próprias vinculadas ao grupo, dando-lhe possibilidade de visibilidade.

A gestão democrática implica o compromisso, envolvimento e participação de todos na construção de uma escola de boa qualidade, que atenda bem a seus alunos e à comunidade, com aproveitamento de recursos existentes na realidade local, que favoreçam a ampliação e utilização do conhecimento, com finalidade de atender uma maioria.

Em resumo, 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 assembléias; o processo de construção de seu Projeto Político Pedagógico; e a avaliação 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).

A participação deve preencher três elementos fundamentais: o debate das carências, a escolha das prioridades e o acompanhamento e responsabilidade da execução. É decisivo que haja conformidade entre as diretrizes instituídas – na perspectiva nacional –, e os espaços de ação da unidade escolar, propiciados pelo diálogo horizontal entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo de decisão, sejam eles diretor, professores, coordenadores, familiares, alunos, assim como entre a escola e os setores administrativos da educação.

Todavia o reflexo mais importante dessa participação ocorre no processo de aprendizagem, que não se restringe aos alunos, mas se amplia em todos os participantes dessa mesma comunidade, na medida em que participam das decisões e entendem melhor o contexto das políticas públicas educacionais. Em decorrência desses fatores a autonomia da

unidade escolar tem se construído e fortalecido, nos aspectos administrativo, jurídico, financeiro e pedagógico.

É neste complexo campo de um processo contínuo de ação-reflexão-ação (SCHÖN, 1992) que a autoavaliação faz parte de um processo coletivo participativo com o propósito de deliberação que atenda a qualidade da educação que se almeja. 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).

Entende-se que para subsidiar essa dinâmica de autoavaliação institucional é necessário pensar em uma escola autônoma.

Etimologicamente autonomia é a condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural, que determina ela mesma a lei à qual se submete. (LALANDE, 1999, p. 115).

A autonomia para o autor (Ibidem, 1999) é condição de um processo de autoavaliação, portanto, envolve a determinação de sujeitos em gerar suas próprias leis e o poder de realização das mesmas. Para que haja maior autonomia no pensamento e conseqüente na escola, precisa-se trabalhar a formação de seus participantes em geral, com a intenção de que estes se reconheçam e construam a identidade escolar. Tal autonomia deve ser pautada em princípios democráticos, visando, acima de tudo, o avanço da qualidade do ensino.

Para Lück (2012), a avaliação da instituição escolar preconiza duas dimensões: heteroavaliação³ (avaliação externa) e autoavaliação⁴ (avaliação interna). Embora diferentes em suas definições e processos, buscam caminhos, senão iguais, mas assemelhados em seu objetivo de fazer acontecer à educação de qualidade desejada para todos.

Destaca-se que neste artigo não se evidenciou a heteroavaliação, como está promulgado na Lei nº9394/96, Diretrizes e Base da Educação Nacional em seu Artigo 4º,

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

A Avaliação Institucional externa ou heteroavaliação tem por finalidade a avaliação de instituições, políticas e projetos e esta focada em relações, processos, decisões e resultados das ações de determinada instituição ou de um sistema educacional. Esses processos avaliativos representam uma postura de Estado avaliador que, segundo Afonso (2005), significa a adoção pelo Estado de um *ethos* competitivo, neodarwinista, que admiti e instaura a lógica do mercado no campo educacional, com a importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos.

A autoavaliação descrita neste texto referiu-se a um olhar diferente desta Avaliação Institucional externa, pois se constituiu em uma análise interna por meio de um clima participativo que favoreceu a gestão democrática. Configurou-se como um **elemento estruturante da gestão escolar** e foi desenvolvida anualmente (por onze anos) na escola municipal, em que o exercício do trabalho coletivo foi aprendido. Essa autoavaliação institucional possibilitou a comunidade conhecer-se e analisar-se como um todo, e elaborar vários relatórios avaliativos com intenção de replanejar e reorganização a unidade escolar, em todas suas dimensões.

Segundo Dias Sobrinho (2003, p. 181) “a avaliação deve sem dúvida produzir conhecimentos objetivos e constatações acerca de uma realidade”, portanto esse descobrir-se pode ser um instrumento que possibilita o processo da democratização na escola e que pode interferir na qualidade educacional almejada.

Avaliação Institucional como processo democrático: a realização na escola

Como dito anteriormente, essa pesquisa está em andamento, em fase de recolhimento e reflexão sobre os dados que permitirão estabelecer as categorias de análises. Neste momento, relata-se a metodologia utilizada para obtenção desses dados, bem como aponta-se para algumas possibilidades de análises.

Em 1999 com a chegada da nova direção escolar, na instituição pesquisada, a equipe gestora realizou discussões a respeito de documentos que já estavam elaborados, como: Proposta Pedagógica, Plano Escolar e Plano de Ensino; organizados com base no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCN/EI (BRASIL, 1998). Foi um

momento de avaliar e inventariar a escola como um todo, cujo propósito era analisar todo o material existente (interna e externamente) para a condução de boas práticas pedagógicas e administrativas, com a garantia de participação da equipe gestora, de professores, de funcionários, de familiares e/ou responsáveis e de alunos.

As discussões sobre o fazer pedagógico e administrativo eram perspectivas distantes, principalmente, aos familiares e/ou responsáveis. Introduziu-se uma prática de leitura e discussão coletiva, bem como se disponibilizou materiais de base teóricas e legais, até então desconhecidos, que resultou em propostas de concepções de gestão e de estruturação curricular que não necessariamente correspondiam as emanadas no RCN/EI (MEC, 1998). Esta maneira de conduzir o trabalho coletivo foi sendo apropriada pelo grupo todo da escola de forma contínua, com perspectiva, já mencionada, da ação-reflexão-ação.

A princípio, houve o cuidado de conduzir esse trabalho coletivo, com vistas a possibilitar a garantia da participação de todos(as) nas discussões, sendo que havia uma pequena resistência, principalmente, dos docentes em planejar os rumos da escola e do processo educacional, em conjunto com funcionários e comunidade em geral. Ressalta-se que essa perspectiva de trabalho coletivo não acontecia com intencionalidade, até esse momento, mas com os bons resultados a situação se modificou e transformou-se em um espaço de apropriação do próprio grupo.

No ano de 2000, a Secretaria Municipal de Educação (SME) inicia uma reformulação curricular, junto ao Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Concomitantemente, foi decidido na escola investigada, em assembléia, que sua Proposta Pedagógica deveria ser assumida como Projeto Político Pedagógico, com um olhar diferenciado para o Plano Escolar, Plano de Ensino, Plano de Atividades. Destaca-se que a SME discutia Proposta Pedagógica com perspectivas diferentes das debatidas na escola em questão, na qual o trabalho coletivo que estava sendo realizado possibilitou uma dimensão mais reflexiva sobre quais direções queriam traçar e caracterizando o seu Projeto Político Pedagógico como identidade própria.

Neste momento profícuo do grupo da escola, começou a compreensão da existência de regras formais e informais regendo a organização escolar, o que para Lima (2003) é interpretado como possibilidade de autonomia na unidade escolar. Isso não significa que este processo ocorreu sem embates, conflitos e desconfianças, mas foram vistos como algo inerente a gestão democrática, e como um aprendizado de como respeitar o outro enquanto

diferente. Agora não era mais o aluno ou o professor que deveria estar em processo de construção e reconstrução, mas toda a comunidade, interna e externa aos muros da escola.

No geral, as reuniões aconteceram em pequenos grupos e por segmentos, com o intuito de apreender mais sobre esse processo de autoavaliação. Desde 2000, a autoavaliação institucional constituiu-se não como um instrumento metodológico de recolhimento de informações sobre o pedagógico e administrativo da escola, mas como uma iniciativa de entender o seu próprio processo.

Sendo assim, o conhecimento se origina na prática social dos homens e nos processos de transformação da natureza por eles forjados. (...) Agindo sobre a realidade os homens a modificam, mas numa relação dialética, esta prática produz efeito sobre os homens, mudando tanto seu pensamento, como sua prática. (CORAZZA, 1991, p. 84).

De acordo com os princípios até agora descritos, atendendo a legislação pertinente e o Projeto Político Pedagógico a escola elaborou coletivamente diversos diagnósticos, pesquisas e levantamentos, individual ou grupal, para poderem processar sua autoavaliação institucional. Assim, todo início dos anos letivos realizavam-se assembléias onde definiam as Normas de Gestão e Convivência, faziam eleições para o Conselho de Escola, para a Associação de Pais e Mestres (APM) e para escolher pais representantes de sala, também, utilizavam este espaço com a finalidade dar conhecimento quanto ao Regimento Escolar, o Projeto Político Pedagógico, o Plano Escolar e a rotina escolar.

Ano a ano, ao final do primeiro semestre letivo, pais, professores, funcionários e membros do Conselho Escolar e APM apresentavam oralmente em reuniões suas realizações, expectativas, necessidades, prioridades e os ajustes de percurso, repensavam e davam novos encaminhamentos e/ou aprimoravam outros. Todavia, ao final do ano letivo recebiam questionários, com um modelo diferente para cada segmento, no intuito de registrar essa autoavaliação como resultado da reflexão preciosa sobre o que foi planejado, executado, inconcluso ou deficitário durante o ano letivo no todo escolar. É importante que se diga que todo o grupo da escola era conclamado a participar, todavia não eram forçados. Da mesma forma, as respostas aos questionários eram desobrigadas e davam a possibilidade de não se identificarem neste instrumento.

Os grupos dos segmentos, também, tinham características diferenciadas no que tange as suas organizações, isto é, os segmentos de docentes e funcionários respondiam de forma pessoal, enquanto o segmento de familiares e/ou responsáveis se agrupavam. A partir de

2006, isso se modifica, devido a exigência do segmento de familiares em participar, também, de forma individual.

No início (1999), a participação do segmento de familiares e/ou responsáveis era pequena e tímida, mas com o passar do tempo altera-se, principalmente, devido a formação continuada, que possibilitou apropriação de informações e conhecimentos, dando suporte para reivindicar espaços, e oportunizando que o grupo fosse mais ouvido.

O objetivo da investigação da qual se estrutura este texto, foi entender de que forma a autoavaliação se estabeleceu como um **elemento estruturante da gestão escolar de uma escola municipal de São José do Rio Preto/SP, nos anos de 2006 a 2009, e se constituiu em** um meio de impulsionar a participação dos familiares e/ou responsáveis, com vistas à gestão democrática. Tendo como objetivos específicos: analisar os relatórios avaliativos de 2006 a 2009; compreender como esses relatórios avaliativos tornaram-se elementos estruturantes da avaliação institucional, nos dando a visão do cotidiano e da gestão escolar; analisar as modificações realizadas nos relatórios, durante o período estipulado, levando em conta a participação do segmento familiares e/ou responsáveis; constatar se ocorreram modificações na escola, durante o período estabelecido, de acordo com as respostas desse segmento; identificar a função da escola e a sua relação com a comunidade, com vistas a perceber a construção da gestão democrática.

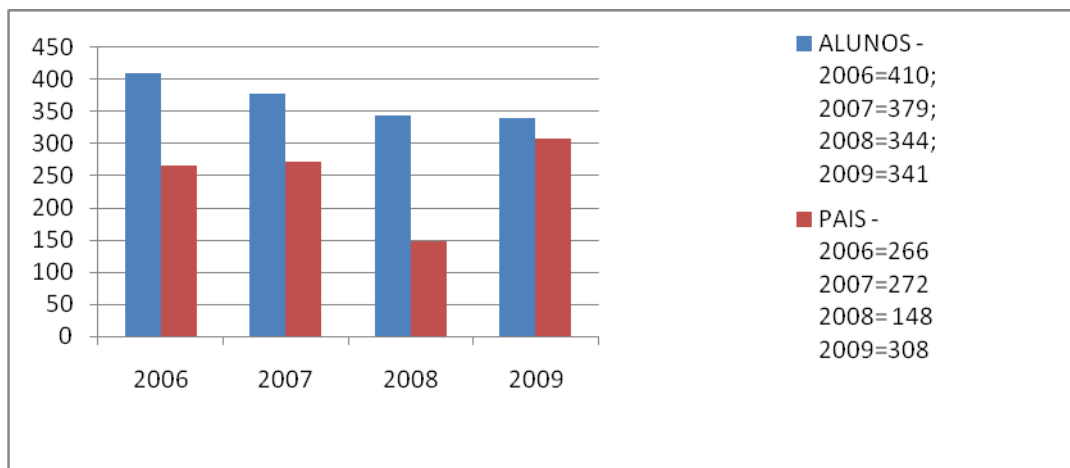
Alguns resultados: autoavaliação da escola de 2006 a 2009

Como se vê na Tabela 1, o número de alunos(as) matriculados(as) na escola decresceu comparando 2006 (410 estudantes) e 2009 (341 estudantes), no entanto a participação do segmento familiares e/ou responsáveis aumentou se compararmos esses mesmos anos, pois em 2006 participaram 65% de familiares, e em 2009 participaram 90,32%.

Este dado, analisado, também, no relatório avaliativo da escola, ocorreu devido a redistribuição da demanda no município. No ano de 2008, das 14 turmas constituídas na escola, 8 eram de estudantes da Etapa Básica do Ensino Fundamental. Esse público, em sua maioria, era oriundo das creches de outros bairros, diferentemente dos alunos que já estavam na instituição desde o início da sua escolaridade. Desta forma, os familiares e/ou responsáveis não apresentavam um vínculo com a unidade escolar, e a participação oscilou visivelmente na tabela, devido à falta dessa cultura de participação.

A escola, ao perceber este problema, com a ajuda do relatório avaliativo, intensifica suas ações para rever o quadro em 2009.

TABELA 1. Total de Alunos e pais que responderam de 2006 a 2009



FONTE: Relatórios Avaliativos – 2006 a 2009. EM “Profª Aparecida Homs Salles Cunha”.

Pela Tabela 1 constatamos que: em 2006 havia 410 (100%) Alunos e 266 pais (65%) participaram, em 2007 379 (100%) Alunos e 272 pais (71,76%), em 2008 dos 344 (100%) alunos, apenas 148 pais (43,02%) responderam, e este número cresceu em 2009, pois dos 341 alunos (100%) os 308 pais (90,32%) participaram.

Outra perspectiva que se apresenta aqui é a questão da comunicação da escola com os pais (Tabelas 2a e 2b), isto é, nos questionários, como, também, nos relatórios avaliativos, percebe-se que o nível de satisfação do segmento dos familiares e/ou responsáveis são diferentes.

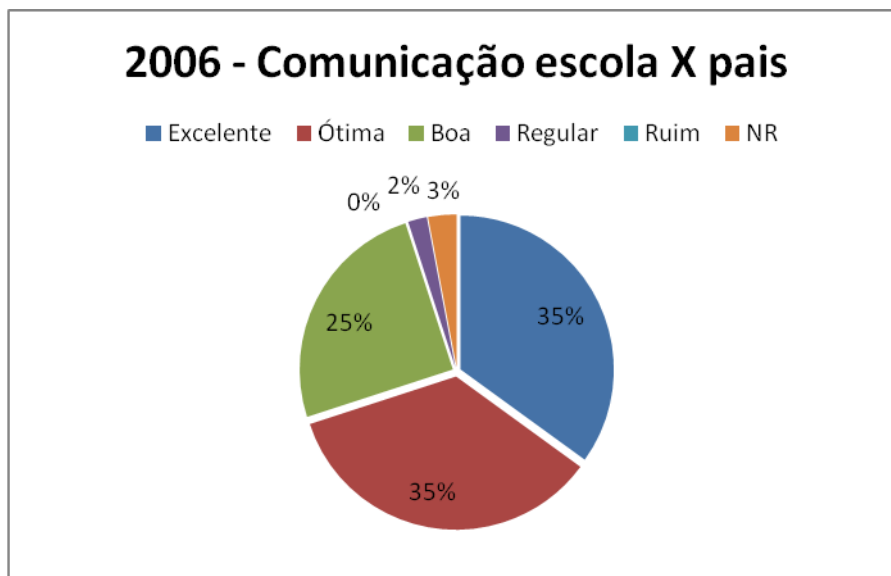
No ano de 2008, como apresentada na tabela 2b, houve uma insatisfação deste segmento em relação a comunicação da escola para com eles e vice versa. Os motivos para diferenciação, se comparados aos demais anos, se deu também pela demanda nova de público (comunidade) que adentrou na escola.

Para visualizar melhor essa situação criamos duas tabelas denominadas a e b. No ano de 2006 as respostas se diferem dos demais anos, considerando que neste ano em específico, o grau de avaliação foi estruturado: em excelente, ótimo, bom, regular, ruim e nenhuma resposta. Nos anos seguintes, isso se modifica em avaliações numéricas de 0 a 10.

A comunicação da escola com familiares e/ou responsáveis em 2006 foi considerada adequada, pois 95% ficaram entre boa, ótima e excelente, sendo que o nível de satisfação

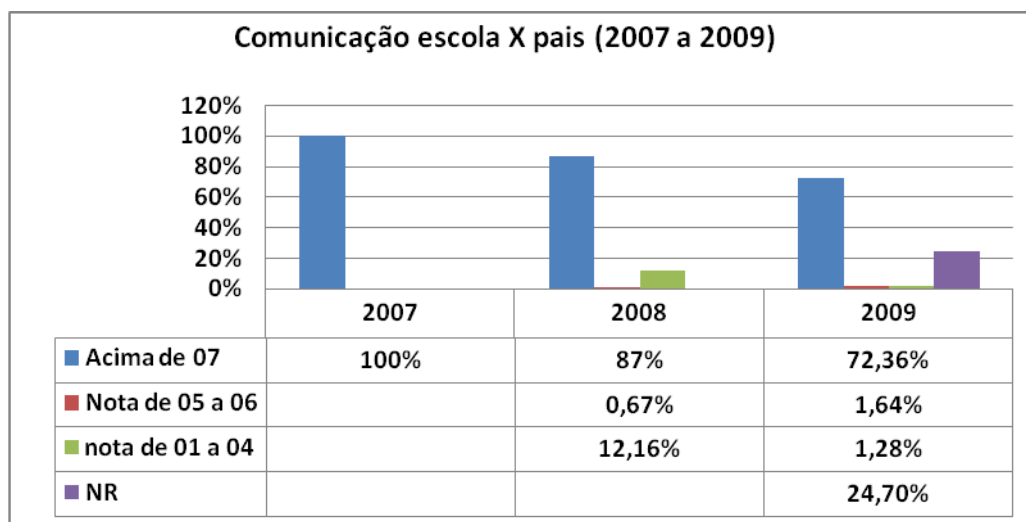
(70%) pode ser detectado somando-se os que responderam: ótima e excelente, assim neste quesito podemos ponderar que os canais de comunicação neste ano foram bem trabalhados.

TABELA 2.a. A comunicação da escola com os pais (2006)



FONTE: Relatórios Avaliativos – 2006 - EM “Profª Aparecida Homs Salles Cunha”.

TABELA 2.b. A comunicação da escola com os pais (2007, 2008 e 2009).



FONTE: Relatórios Avaliativos – 2007 a 2009. EM “Profª Aparecida Homs Salles Cunha”.

Com a Tabela 2b percebe-se que em 2007 a comunicação entre escola e familiares e/ou responsáveis atingiu seu ápice, pois 100% deste segmento avaliou este quesito com nota 7 ou mais. Este resultado pode ser mais bem explicitado através do relatório avaliativo, pois

neste documento há apontamentos de que o alunado, conseqüentemente familiares e/ou responsáveis estava na escola há mais tempo, portanto se formaram e colaboraram na formação deste processo autoavaliativo, assim participavam da rotina escolar e há a possibilidade de entendê-la mais e melhor.

Observamos que nos anos de 2008 e 2009 ocorreram notas medianas – notas 5 e 6 – que foram apontadas por 0,67% em 2008 e 1,64% em 2009, e notas baixas entre 1 e 4, sendo que 12,16% em 2008 e 1,28% em 2009. Também, constatamos que em 2009 uma considerável parcela de familiares e/ou responsáveis – 24,70% não responderam esta questão. Entretanto, mesmo com estes percentuais de insatisfação, as notas abaixo de 4 e questão não respondida em 2008 não ultrapassaram 13% e em 2009 atingiu 25,92%.

Em 2008 e 2009 familiares e/ou responsáveis consideraram esta comunicação com alto nível de notas 7 e acima, 87% e 72,36%, respectivamente. Nos relatórios avaliativos estas considerações do segmento ficam clarificadas com comentários recorrentes do próprio segmento sobre as dificuldades da escola, tais como: “Falta de participação de alguns pais” e “Desconhecimento e ou descaso dos pais pela escola e/ou seus filhos geram confusões” (2008 e 2009).

As tabelas apresentadas apenas introduzem a perspectiva da análise em andamento do segmento familiares e/ou responsáveis, na escola em questão, frente ao processo de autoavaliação institucional e, conseqüentemente, frente ao seu produto final - o relatório avaliativo. Entretanto, este material já demonstra a riqueza de informações que teremos em mãos para poder compreender o ponto de vista deste segmento sobre a escola em questão.

Algumas Considerações

A Autoavaliação institucional como ferramenta da gestão democrática nesta unidade escolar em questão, ainda está em análise, todavia é interessante ressaltar três pontos importantes levantados até o momento: o primeiro, diz respeito à autoavaliação institucional ter sido um instrumento que se constituiu em um elemento interessante para se repensar a instituição, seus atores, seus espaços, tempos e práticas, possibilitando a criação do seu Projeto Político Pedagógico e, conseqüentemente, da sua identidade. Um segundo ponto, fica evidente, com relação à contribuição do segmento dos familiares e/ou responsáveis, no que se refere a enxergar e retratar a escola sob outro ponto de vista, o da comunidade. Essa possibilidade de ampliar o olhar a respeito das atividades do dia a dia escolar permitiu

diferentes descobertas. O terceiro ponto, esta relacionado com a autoavaliação institucional mostrar-se, até o momento, como uma ferramenta eficaz para detectar até que ponto existe o empoderamento da comunidade escolar e sua autonomia, e como as interferências do sistema escolar e/ou políticas públicas inviabilizam a prática da gestão democrática.

Entendeu-se, também, até o momento, que não se pode impor participação e gestão democrática, sem elementos **estruturantes da dimensão política no cotidiano escolar**. Segundo Demo (2001, p.18), “dizemos que participação é conquista para significar que é processo, no sentido legítimo do termo: infindável, em constante vir-a-ser, sempre se fazendo”. O cuidado de conduzir o trabalho coletivo, com vistas a possibilitar a garantia da participação de todos(as) nas discussões, aconteceu de forma intencional e transformou-se em um espaço de apropriação do próprio grupo. Por fim, autoavaliação institucional não se constitui em um modelo a ser seguido, mas pode servir de ponto de partida para reflexões sobre participação, avaliação, gestão democrática, trabalho coletivo, relações entre sistema e escola etc., levando em consideração que cada instituição tem sua especificidade e particularidade.

NOTAS

¹ Políticas e Gestão na Educação DOURADO, Luiz Fernandes; MORAES, Karine Nunes de; OLIVEIRA, João Ferreira de (UFG) . **Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de Implementação**. <http://www.letraviva.net/arquivos/2012/anexo-1-Gestao-escolar-democratica-definicoes,-principios-e-mecanismos-de-implementacao.pdf> .

² BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade líquida**. Folha de São Paulo, São Paulo, 19 out. 2003. Mais!, p. 5-6.

³ **Heteroavaliação** = Avaliação de outrem feita por uma ou mais pessoas ou entidades que não estão a ser avaliadas nesse momento. In: <http://www.priberam.pt/dlpo/Default.aspx?pal=heteroavalia%C3%A7%C3%A3o> .

⁴ **Autoavaliação** = Ato de realizar uma apreciação sobre si mesmo ou sobre o próprio desempenho em determinada atividade, buscando evolução. In: <http://pt.wiktionary.org/wiki/autoavalia%C3%A7%C3%A3o> .

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BERMAN, Marshall. *Tudo o que é sólido desmancha no ar: A aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo-SP: Imprensa Oficial. (revisada e atualizada até março/2001), 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação a Distância. Salto para o Futuro: *Construindo uma escola cidadã, projeto político-pedagógico*. Brasília: SEED, 1998. ISBN

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394/96. Brasília 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 06 jun. 2009.

_____. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. *ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente*.

_____. *Plano Nacional de Educação (PNE)*: aprovado em 9 de janeiro de 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2012.

_____. INEP/MEC. *Indicadores da Qualidade na Educação*. Ação Educativa, Unicef, PNUD, Inep/MEC (coordenadores) São Paulo: Ação Educativa, 2004.

CASASSUS, Juan. *A escola e a desigualdade*. Trad. Lia Zatz. Brasília: Plano Editora, 2002.

DEMO, Pedro. *Participação é conquista*. São Paulo: Cortez, 2001.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. *Identidade e pertença: disposições morais e disciplinares em um grupo de jovens*. *Etnográfica* [online]. 2010, vol.14, n.1, pp. 27-58.

LALANDE, André. *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia*. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*/José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi – 3.ed. – São Paulo: Cortez, p.342 e 343, 2006. – (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

NÓVOA, António. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, António (Org.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 25-33.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. *O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo*. In: NÓVOA, António (Org.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, Donald A. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHWARTZMAN, Simon. *Bases do Autoritarismo Brasileiro*. 3ª ed., R.J.: Ed. Campus, 1988.