

Em geral, quando se discutem os problemas da avaliação em Educação, o foco central da discussão recai sobre o aluno. Naturalmente, sendo o sujeito principal do processo de aprendizagem, é ele, assim como tudo que a ele se refere, quem deve merecer maior atenção, e a avaliação representa, sem dúvida, parte integrante deste processo.

Não há objeção quanto ao fato de que os problemas relativos à avaliação educacional, embora recaiam fatalmente sobre a sorte (ou azar) do próprio aluno, têm origem muitas vezes em outros componentes do complexo escolar que, por sua vez, também requerem especial atenção. A desatenção a este respeito pode estar impedindo a iluminação de aspectos problemáticos, cuja solução viria ajudar a aliviar alguns dos atuais percalços enfrentados pelo aluno, no que se refere à avaliação de sua aprendizagem.

Dentre os principais componentes que podem dar margem a estas questões, destaca-se, logo de início, o professor, que forma com o aluno o par central no desenrolar do processo ensino-aprendizagem. Outros aspectos também importantes, a reclamar atenção especial em termos de avaliação, são o currículo, os programas de cada disciplina, a atuação dos vários profissionais que trabalham na escola (diretores, supervisores, orientadores etc), as próprias instalações escolares e seu uso, a assistência recebida (ou não) dos órgãos centrais, a participação (ou falta de) dos pais e demais aspectos que integram a complexidade da instituição escolar. Sobre cada um deles valeria a pena desenvolver um estudo especial, do ponto de vista avaliativo, sempre com vistas à melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Há, entretanto, uma possibilidade atraente de se tentar atingir todos estes aspectos, através de um atalho ousado, colocando a própria escola, como um todo, na mira da avaliação, como fulcro pelo qual transitam todos aqueles aspectos mencionados e outros, que aí deixam sua marca, recebendo também influências múltiplas, num entrecruzar de fatores só possível de ser flagrado quando se considera o todo da instituição escolar.

Eis aí o desafio que me foi proposto pelos organizadores deste seminário: tratar da avaliação da escola: "E eu aceitei, bastante influenciada pelos achados de uma pesquisa que se acabava e de outra que se iniciava, em continuação, cujas preocupações giram em torno da avaliação na escola de 1º. Grau". De tal forma se sobressai o perfil da própria escola, ao se estudar este tema, que acaba por despertar um interesse especial em procurar destacar melhor seus contornos, através de uma reflexão que a focalize especificamente como objeto de avaliação.

Tendo privilegiado a abordagem sociológica do fenômeno avaliativo, a referida pesquisa partiu do pressuposto de que a avaliação desempenha funções fundamentais dentro da escola, que, por sua vez, presta serviços à sociedade na qual se insere. Nada mais natural, portanto, do que a evolução histórica da avaliação, em função da própria evolução da instituição escolar, que chega, segundo a socióloga P. BROADFOOT (1979, p. 25-26), "ao dilema que tem inevitavelmente caracterizado o desenvolvimento dos sistemas de educação pública na sociedade industrial - isto é, o conflito entre a educação como um meio de liberação e a educação como meio de controle social.. . A contradição identificada, sob vários aspectos, é de natureza econômica, entre a necessidade de produzir o mais depressa e eficientemente possível aqueles que liderarão a sociedade na batalha econômica internacional, em comparação com o compromisso, tipicamente encontrado tanto nas democracias liberais como nos estados socialistas, de criar oportunidades iguais para crescimento e desenvolvimento entre a massa da população".

Assim, a instituição escolar vai cumprindo historicamente as funções exigidas pela sociedade à qual pertence, e a análise sociológica vai tentando entender e explicar essas funções, embora no que se refere ao aspecto da avaliação "essa análise tenha sido até agora quase totalmente inexistente", no dizer de BROADFOOT (1979, p. 27). Concordando com a autora, nossa pesquisa procurou dar relevância exatamente à análise deste aspecto.

Se por um lado a avaliação escolar é pouco estudada sociologicamente, de maneira específica, por outro, de maneira implícita, ela se acha incluída necessariamente nas muitas análises que se dirigiram à escola, especialmente ao considerar seu poder de seleção e controle. Limitando a abrangência aos anos relativamente recentes, pode-se dizer que, depois do imobilismo que dominou a perspectiva analítica sobre a escola, no período conhecido como reprodutivista, vem-se desenvolvendo, mais recentemente, uma ótica mais propícia e animadora a respeito das funções dessa instituição tão importante que é a escola. Dentre os inspiradores básicos desta ótica estão certamente os pensamentos de GRAMSCI e SNYDERS, mas igualmente fecunda parece ser também a contribuição de autores contemporâneos, destacando-se GIROUX, principalmente pelas explorações que elabora sobre o conceito de resistência dentro da escola. Em obra recente, ele

\*A pesquisa concluída, intitulada O processo de avaliação dentro da escola de 1º grau - 1ª a 40ª série, foi efetuada por uma equipe de professores e estudantes do Departamento de Educação da PUC/RJ, sob a coordenação de Zélia Mediano e Menga Lüdke (PUC/RJ, mimeo., 1989). Idéias nº 6-"Toda Criança é Capaz de Aprender traz um artigo meu relativo a essa pesquisa intitulado "Pesquisando sobre a avaliação na escola de 1º Grau". A pesquisa iniciada agora continua o estudo da avaliação no segundo segmento do 1º Grau, isto é, da 5ª à 8ª série.

propõe aos intelectuais transformadores uma atitude de "pesquisa educacional que integre a linguagem da crítica com a da possibilidade, fornecendo assim a base teórica para uma pedagogia radical" (GIROUX, 1988, p. 197).

Vários de nossos estudos já vêm-se orientando por essa meta, aliando um agudo senso crítico à sensibilidade sobre as reais possibilidades de atuação da escola, no sentido de transformar a sociedade. É o caso dos trabalhos de ARROYO (1986), de T, da SILVA (1988), de ANDRÉ & MEDIANO (1984), de ANDRÉ (1989), de PARO et alii (1988) e de PENIN (1989), só para indicar alguns exemplos ilustrativos do que procuramos desenvolver nas pesquisas sobre avaliação no 1º Grau mencionadas.

Este artigo também se filia a essa perspectiva, procurando articular dados da realidade escolar da Rede Pública de 1º Grau, revelados por pesquisa recente, com sugestões recolhidas na literatura pertinente. Na verdade, existe muito pouco, nessa literatura, sobre a avaliação da escola especificamente. Por isso, fiquei muito satisfeita ao me deparar com um trabalho recente, publicado pela OECD (1989), sobre as escolas e sua qualidade, pois ele contém sugestões muito interessantes e possivelmente válidas para a realidade brasileira. De início examinei a obra com certa reserva, devido à distância que separa a nossa realidade daquela dos países do Primeiro Mundo, filiados àquela organização. Ao prosseguir a leitura, entretanto, fui percebendo que o trabalho, ainda que de pequenas dimensões, exibia muito cuidado e senso crítico em suas análises, possivelmente assegurados pela colaboração expressa de um conhecido filósofo da Educação, professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres, Denis LAWTON (OECD, 1989, p. 3).

O trabalho representa um resumo de um grande esforço de reflexão e análise sobre o problema da qualidade do ensino básico, desenvolvido nos vários países componentes da OECD (Organisation for *Economic Co-operation* and Development), a partir de 1984, quando se decidiu que este era o assunto que requeria mais urgente discussão no campo educacional. Mas conceituar justamente **o que é e como** a qualidade do ensino, enquanto critério, se aplica ao julgamento de uma escola não é problema fácil de resolver, e isto é logo anunciado e discutido ao longo do texto, no qual se percebe claramente a mão do filósofo LAWTON, ao tratar de assunto tão complexo-ainda mais quando se atenta para a variedade de realidades representadas pelos vários países envolvidos. Isto, possivelmente, foi o que determinou o nível bastante geral e abrangente das proposições apresentadas, que parecem adequadas mesmo a uma realidade tão distanciada como a nossa.

Depois de discutirem as questões filosóficas relativas ao conceito de qualidade e aos possíveis critérios a ela relativos, os autores passam a tratar de questões mais concretas, ligadas ao currículo e seu planejamento, ao papel dos professores, à organização da escola, aos problemas específicos de avaliação e aos recursos básicos da instituição. Estas áreas foram consideradas por eles como chaves, na busca de qualidade nas escolas e nos sistemas escolares. Só então, depois dessa discussão, eles formulam suas proposições para avaliação da qualidade da escola, considerada por eles como *the heart of the matter* (o cerne da questão).

Confesso que mergulhei avidamente na leitura da lista de proposições, sentindo uma mistura de curiosidade e desconfiança, mas com uma pontinha de esperança por que alguma coisa dessa lista pudesse ser útil à análise da nossa realidade escolar. Gostei bastante, logo de saída, da precaução com que foi introduzido o assunto. Evitando propositadamente tentar resolver a controvérsia sobre o conceito de qualidade e buscando superar as limitações reconhecidas nos

resultados de pesquisas mais antigas, que focalizavam a relação entre certos fatores específicos e o desempenho dos alunos, os autores assim anunciam as bases de suas proposições:

*"Pesquisas mais recentes reuniram observações em profundidade de processos ocorridos em salas de aula e nas escolas e produziram duas importantes constatações: a) que a motivação dos estudantes e seu desempenho são profundamente influenciados pela cultura específica, ou ethos, encontrados em cada escola; b) que as escolas nas quais os estudantes se desempenham bem têm essencialmente as mesmas características."* (CEM, 1989, p. 126).

Ainda um outro cuidado foi tomado preliminarmente: o uso do termo "características" de escolas reconhecidamente efetivas seria preferível ao uso do termo "princípios" de boas escolas, para evitar a impressão de que existe alguma receita mágica ou fórmula exata para a melhoria imediata de todas as escolas (OECD, 1989, p. 126). Já havia ficado claro, em parágrafos precedentes, que as características seriam deduzidas de escolas reconhecidas como efetivas, e não o caminho inverso. Isto é, contornando a grande - talvez insuperável mesmo - dificuldade de estabelecer critérios (*standarts*) que designassem as boas escolas, a serem escolhidas a partir deles, os autores preferiram tomar como ponto de partida as escolas reconhecidas como boas, ou efetivas, como eles preferem dizer, e a partir delas deduzir as características que têm em comum. Segundo eles, a comunidade interessada sempre reconhece uma escola boa, assim como uma escola má.

Confrontando as informações e reflexões vindas dos diferentes países envolvidos no estudo e atentos para os cuidados mencionados, os autores apresentam uma lista de dez características, insistindo sobre seu caráter precário, tentativo, inconclusivo e possivelmente marcado por vieses ligados a especificidades dos países nos quais ela se originou.

Surpreendentemente, a leitura da lista foi-me revelando uma realidade cada vez mais familiar, como se estivesse se referindo às nossas escolas da Rede Pública. Ao ler cada uma das características, eu me pilhava estabelecendo comparações com a realidade escolar que conheço, particularmente com a escola que me coube observar, por mais de um ano, durante a pesquisa realizada sobre o processo de avaliação. Irresistivelmente fui sendo envolvida nesse exercício comparativo, passando em revista, na minha cabeça, as características da "minha escola", em confronto com as apresentadas na tal lista, e ao final constatei, muito contente, que "minha escola" tinha passado muito bem pelo crivo proposto. Ora, como ela foi escolhida para a pesquisa justamente por ser apontada pela comunidade como uma escola boa, de imediato senti que estava, de certa forma, confirmando também o conjunto de características listadas.

Decidi então, como contribuição para os participantes deste seminário, compartilhar com eles não apenas a lista de características comuns a escolas efetivas, proposta pela OECD (1989, p. 126-127), mas também o exercício de confronto dessa listagem com a realidade de uma escola que conheço bem. É o que proponho passar a fazer agora, analisando cada uma das características.

## **Compromisso Com Normas e Objetivos Claramente Reconhecidos Por Todos**

A premissa básica aqui é a de que cada escola tem um *ethos*, ou cultura, que a distingue e que influencia positiva ou negativamente no desempenho dos estudantes. Boas escolas, segundo os autores, são aquelas que oferecem um clima propício à aprendizagem. O pré-requisito essencial, continuam eles, é a aceitação pela escola das normas e objetivos comuns, que são claramente expressos, definidos e assumidos.

Após a leitura dessa explicitação da primeira característica, pus-me a pensar se "minha escola" possuía esse conjunto de normas e objetivos comuns. Eu não poderia afirmar, pelo meu conhecimento, que ela rege sua vida por um projeto pedagógico coerente, consistente e explícito, que prevê todo o seu planejamento curricular e todas as atividades de ensino e de organização interna. Poderia, entretanto, declarar, com certeza, que há certos princípios comuns, aceitos por todos, perpassando a vida de toda a escola, correspondendo aproximadamente ao que os autores chamaram de *ethos* da instituição.

O mais importante desses princípios, que chegou mesmo a ser expresso verbalmente por algumas das entrevistadas na escola, é a proeminência da criança, em todas as instâncias da escola. Em inúmeras ocasiões, sob bem diferentes aspectos, pude constatar que esse princípio se impunha nas discussões e nas decisões tomadas, em grupo ou individualmente.

Ouvi várias vezes, bem explicitamente, essa expressão: "Nesta escola a criança vem em primeiro lugar.", e pude conferir outras tantas vezes, de diversas maneiras, seu alcance. Isto só foi possível fazer no tipo de pesquisa desenvolvido, seguindo uma abordagem qualitativa, com entrevistas e observações prolongadas e repetidas, ao longo de um período considerável, não apenas em sala de aula, pátios de recreio e corredores, mas também em reuniões de Conselhos de Classe, com pais e especialistas convidados para discutir assuntos específicos com professores.

Depois de acompanhar por um longo período a vida da escola, através de todas estas manifestações, sinto que posso afirmar que este princípio, de preponderância dos interesses da criança, domina toda a escola. Também fazem parte do *ethos* da escola, segundo minha percepção, a seriedade em relação ao exercício da profissão por parte de professores e funcionários, o clima de respeito mútuo e de trabalho produtivo entre professores e alunos e, sobretudo, a confiança claramente expressa por todos na escola, como instituição respeitada na Rede de Ensino Público, o que, aliás, ajuda a conferir à escola um grau de autonomia, uma certa independência em relação aos órgãos centrais de controle da Rede, permitindo, em geral, o desenvolvimento por parte de seus membros do trabalho que consideram importante, na forma que acham mais adequada. Por sua vez, a possibilidade assegurada de um trabalho efetivo vai reforçando a autonomia da instituição, ambos os fatores se fortalecendo mutuamente e garantindo a boa reputação que ela merece. Em suma, no que se refere à primeira característica da lista, "minha escola" foi plenamente aprovada.

## **Planejamento e Tomada de Decisão em Grupo e Trabalho Desenvolvido em Clima de Experimentação e Avaliação**

"A coesão dentro da escola depende das ações de um grupo de professores, que compartilha a responsabilidade pela definição e manutenção das metas de toda a escola e cuida do bem-estar de cada estudante." (OECD, 1989, p. 126.) Isto implica, naturalmente, um bom relacionamento entre os membros da instituição, talvez bastante influenciado pelo fato de que eles se orientam basicamente pelos mesmos objetivos em seu trabalho, visando à melhoria da própria instituição.

Para isto é indispensável um clima de liberdade para a experimentação de inovações, que deve ser sempre acompanhada de uma avaliação que permita ao grupo decidir sobre a conveniência de sua integração à vida da escola. Indispensável, a este respeito, é o grau de independência de que goza a escola, com relação a prescrições externas rígidas, para que possa justamente experimentar e inovar, pelo menos em parte, em matéria de currículo, métodos de ensino e alocação de recursos, com vistas à obtenção dos possíveis melhores resultados.

Focalizando a escola por mim observada, à luz da descrição da segunda característica, também encontrei boa dose de semelhanças. Embora não se possa afirmar que nela houvesse um rigoroso trabalho de planejamento coletivo, no sentido estrito do termo, havia sem dúvida um esforço sensível na direção de um processo coletivo de tomada de decisões. Bastante evidente, entretanto, era o clima de inovação e experimentação reinante. Para exemplificar, basta indicar a organização inusitada das duas turmas de primeira série, proposta por suas professoras responsáveis. Ambas trabalhariam com as duas turmas, ao mesmo tempo, uma se responsabilizando predominantemente pela área de Linguagem e a outra, pela de Matemática. Esta experiência vem sendo desenvolvida e avaliada há mais de três anos, com resultados tão bons, que começam a inspirar outras professoras.

Ainda uma outra inovação vem sendo tentada pelas duas professoras de primeira série, no campo da recuperação paralela, com resultados plenamente satisfatórios. Trata-se de procurar "acertar o passo" dos alunos, que ficam um pouco descompassados em relação à turma, o mais imediatamente possível, para que este problema não se acentue. A solução proposta foi a de retardar por uma hora, uma vez por semana, a entrada de toda a turma, com exceção dos alunos que necessitam de recuperação e que não passam de seis ou sete, no máximo.

Com esta hora de trabalho especial, a professora consegue oferecer a eles o auxílio direto de que necessitam no momento, para que possam acompanhar o trabalho normal da turma. Os demais alunos não se sentem prejudicados, naturalmente, pela supressão de apenas uma hora de trabalho, que acaba, aliás, revertendo em lucro geral para a própria turma como um todo, já que o trabalho de todo o grupo se desenvolve com mais desenvoltura, quando todos os seus membros o acompanham harmoniosamente. E ainda há o aspecto bastante positivo de não envolver mais uma hora de trabalho extra para a professora, o que revela o relativo grau de independência de que goza a escola.

Outras professoras da escola acompanham (e avaliam) o sucesso desta experiência, que tem reduzido a perto de zero a taxa de reprovação na primeira série, e a novidade bem-sucedida já começa também a se expandir.

### **Liderança Positiva Para Iniciar e Animar Um Processo Contínuo de Melhoria**

A situação descrita em relação à segunda característica é também ilustrativa desta terceira. Venha de onde vier, de um indivíduo ou de forma colegiada, é fundamental que a liderança, a autoridade na escola, garanta o provimento de condições necessárias à implementação dos planos e inovações considerados importantes para a melhoria da instituição. Isto é o que afirmam basicamente os autores, a propósito desta característica. E foi o que pude constatar durante meu período de observação da escola.

Embora a diretora da escola tivesse forte dose de autoridade - assumida, aliás, de forma bastante consciente, conforme ficou claro em entrevista-, havia também plena liberdade para iniciativas que visassem à sua melhoria, em apoio das quais a liderança se mostrava sempre atenta. Foi o

caso já citado, por exemplo, da iniciativa das duas professoras de primeira série, de trabalharem em conjunto, que recebeu apoio e incentivo da direção e vem resultando em experiência com sucesso. Outro exemplo é o da proposta de recuperação paralela, efetuada com êxito pelas duas professoras e já ensaiada também por outras colegas.

Estes e alguns outros exemplos, citados por outras pesquisadoras da equipe, juntamente com o acompanhamento de reuniões pedagógicas na escola, permitiram a percepção de um clima bastante favorável à proposta e discussão de idéias novas. Muito importante a este respeito foi constatação de liberdade de discussão e crítica das próprias diretrizes oriundas dos órgãos centrais. Segundo pude observar, elas passavam sempre por um crivo cuidadoso de análise e discussão, por parte da equipe escolar, pesando-se atentamente suas possíveis conseqüências para o trabalho da escola, antes de serem adotadas. Embora não houvesse constatação de ruptura, propriamente, havia na equipe como um todo uma sensação de segurança, que permitia encarar as normas centrais com a flexibilidade possível e necessária, para garantir o clima de iniciativa dentro da escola.

A meu ver, esta é uma situação de relativa autonomia, conquistada pela escola, o que lhe permitiu orientar seu trabalho também por suas próprias metas, sem que houvesse, entretanto, problema: abertos de convivência em relação aos órgãos centrais. Provavelmente, esta situação muito positiva está bastante ligada ao bom conceito de que goza a escola na Rede. Passa por aí o importante papel desempenhado pela avaliação, do ponto de vista tanto interno como externo à escola.

Embora não fosse efetuada sempre de maneira explícita, a avaliação era uma função executada constantemente pela equipe da escola, não apenas nas ocasiões mais formais, como no balanço geral feito ao final de cada ano, mas também no decorrer dos próprios trabalhos, ao constatar que algumas coisas estavam dando certo, outras nem tanto. Insisto que esta não era uma tarefa executada regular e rotineiramente, de maneira formal, mas representava uma preocupação permanente dos membros da equipe. Uma afirmação espontânea da diretora, no meio de uma reunião, pode ilustrar bem este ponto: "Enquanto nós tivermos taxas de aprovação superiores a 80%, ninguém mexe com a gente. Mas, apesar de essas taxas serem constantes há vários anos, nunca ninguém veio aqui para saber como é que nós conseguimos mantê-las". Ficam implícitas 'nesta fala a segurança e autonomia da instituição, garantidas pelo trabalho bem-feito e a justa reclamação pela falta de atenção especial para esse trabalho, que eventualmente poderia servir como sugestão para outras escolas da Rede. Aliás, isto ficou bem claro na frase usada pela diretora para concluir o assunto: "Em geral não sobra espaço para o pedagógico, nas relações entre as escolas e os órgãos centrais".

### **Estabilidade do Corpo de Professores e Funcionários**

A estabilidade da equipe escolar é fator fundamental para o bom trabalho na instituição, dizem os autores, especialmente em se considerando a importância da manutenção do seu *ethos*. Se a cada momento se altera a composição da equipe, esta manutenção está sempre em risco e exigindo um dispêndio extra de energia do grupo.

Pude constatar esta preocupação na escola estudada. Tratava-se de uma equipe pequena, de apenas quatorze professoras. Justamente ao se iniciar o ano letivo, cinco delas tinham sido substituídas. Foi a diretora que expressou para mim a preocupação geral na escola: "Cinco professoras em quatorze é um número muito alto. Será preciso um esforço grande de toda a equipe, para adaptá-las à vida desta escola".

Ao longo do ano letivo, pude ir observando a paulatina aproximação destas novas professoras ao que eu gostaria de chamar o ethos da escola. Havia, a meu ver, como vem sendo ressaltado ao longo deste exercício, uma espécie de mística, ou de filosofia de trabalho, aglutinando os participantes da instituição, o que tornava, sem dúvida, mais fácil a assimilação dos neófitos. A imagem de uma boa escola é naturalmente atraente para os bons professores, especialmente nas ocasiões em que são feitas as escolhas para remoção. Mas "a boa reputação de uma escola é bem difícil de construir e bem fácil de perder", no dizer expressivo de uma das professoras mais antigas da escola. O que indica a valorização e o cuidado com que esta reputação é zelada pela equipe.

Mais uma vez se observa como as características das boas escolas se entrecruzam e se mantêm mutuamente. É mais fácil atrair e manter um bom corpo docente em uma escola que goza de bom conceito.

### **Estratégia Para Desenvolvimento Contínuo do Corpo de Professores e Funcionários, de Acordo Com as Necessidades Pedagógicas e de Organização de Cada Escola**

Toda a equipe deveria ter oportunidades regulares para treinamento em serviço, tanto dentro da própria escola, como através de programas externos. O treinamento deveria ser diretamente relacionado às reais necessidades da escola. Os professores deveriam estar em contínua atualização de conhecimento, objetivando a melhoria de suas habilidades profissionais. Esta é a proposta dos autores em relação à quinta característica.

Procurando comparar esta proposta com o que observei na escola, volto a constatar uma reação em geral positiva, especialmente no que se refere ao âmbito interno da instituição. Dois exemplos, acompanhados de perto pela observação de nossa pesquisa, deverão ilustrar tal constatação.

O primeiro está ligado à iniciativa de uma ex-vice-diretora, na época já afastada da escola, que, por ser formada em Matemática, se dispôs a oferecer às colegas um aprofundamento sobre questões do ensino desta matéria. As aulas eram dadas aos sábados, pela manhã, e várias professoras acompanharam o curso, dentre as quais uma da primeira série, que acabaria por propor a outra colega o trabalho conjunto, que tão bons resultados vem alcançando.

O segundo exemplo situa-se entre as professoras das Classes de Alfabetização (CA), que, durante o ano de observação, estavam recebendo, dentro da escola, a assistência de uma professora da Universidade, especializada em alfabetização. Regularmente, a própria professora ou membros de sua equipe ia até a escola para acompanhar os trabalhos das professoras de CA e esclarecer suas dúvidas. Neste caso, havia uma espécie de convênio entre a Secretaria de Educação do Município e a Universidade para a prestação deste tipo de assistência.

O problema do treinamento do professor em serviço é bastante complexo, merecendo sem dúvida toda a atenção, mas ultrapassando as dimensões deste trabalho. Durante o desenrolar da pesquisa, ele veio à tona inúmeras vezes, especialmente através das expressões das professoras, que reconhecem suas necessidades de atualização, mas reclamam que as iniciativas dos órgãos centrais a este respeito raramente são adequadas e/ou oportunas.

Têm razão os nossos autores da OECD, quando dizem que o treinamento em serviço deve responder às reais necessidades da escola. Como, porém, detectar e atender a estas necessidades no âmbito de toda a Rede? Mais uma vez, a escola analisada, como uma boa



escola, conforme se pode notar pelos exemplos, vai procurando atender, ainda que de forma incipiente, às suas próprias necessidades de atualização, seja através de iniciativas dos membros da equipe, seja através dos recursos oferecidos pelo sistema.

### **Trabalho em Função de Um Currículo Cuidadosamente Planejado e Coordenado, Que Assegura Espaço Suficiente Para Cada Estudante Adquirir Conhecimentos e Habilidades Essenciais**

O currículo deve ser planejado em detalhes, incluindo os recursos para avaliação contínua. Deveria compreender um conjunto de áreas de conteúdo designadas para dar a cada estudante a oportunidade de adquirir os conhecimentos e habilidades básicos e refletir os valores da escola. Esta é a idéia geral expressa pelos autores sobre a importância do conceito de currículo e de seu planejamento.

Na verdade, não se poderia dizer que a realidade da escola estudada corresponde exatamente à idéia básica apresentada. Aliás, creio que dificilmente seria encontrada na Rede Pública uma escola que correspondesse fielmente àquela idéia. Mesmo na Rede Particular, creio que seria difícil encontrar tal escola. Apesar de toda a evolução vivida pelo conceito de currículo entre nós e de todos os esforços dos órgãos centrais para difundir e implementar esta idéia na Rede, parece que a situação a este respeito continua bastante vaga, para não dizer ambígua. A cada ano as equipes escolares se reúnem regularmente para efetuar o planejamento do currículo, mas aparentemente os resultados não se distanciam muito de uma repetição dos do ano anterior, e o que se passa em sala de aula continua aproximadamente fiel ao programa que a professora vem desenvolvendo através dos anos.

O grupo de pesquisa pôde acompanhar, durante o estudo na escola, a discussão pelas professoras das propostas curriculares vindas da Secretaria, para cada uma das áreas de conhecimento. Foi um trabalho sério, no qual toda a equipe se empenhou e que lhe ofereceu, indubitavelmente, várias oportunidades de desenvolvimento. Pudemos constatar, através das discussões, as várias dúvidas e inseguranças das professoras sobre como ensinar este ou aquele tema, o que gerou, por vezes, sessões de trabalho muito interessantes, quando algum membro da equipe se dispunha a tentar esclarecer o problema, ou simplesmente quando todos se empenhavam na sua discussão acaloradamente. Infelizmente não pudemos constatar, entretanto, algum avanço considerável no que se refere à transposição deste esforço para a realidade concreta do planejamento e implementação do currículo na escola. Este também é um assunto extremamente complexo, cuja discussão não cabe nos limites deste trabalho.

### **Alto Nível de Envolvimento e Apoio dos Pais**

Os pais, como grupo coletivo, dão apoio ativo à escola, em termos de serviços voluntários e ajuda material. Individualmente, eles ajudam a motivar e apoiar suas crianças, complementando os esforços da escola. Mas, se os pais devem dar pleno apoio, as portas da escola devem também estar plenamente abertas para eles. A visão dos autores reflete certamente uma realidade bastante diferente da nossa, pelo menos tal como se pôde verificar pela confrontação com a escola analisada.

Trata-se de uma escola encravada em um bairro residencial da Zona Sul da cidade, mas que serve basicamente aos filhos de porteiros, serventes, babás e domésticas, que trabalham nos prédios vizinhos. Não se trata, portanto, de uma clientela que tenha condições de ajudar

substancialmente a escola, em termos de recursos materiais. Tampouco se pode esperar dos pais, em geral, ajuda específica para complementação do trabalho pedagógico da escola. Em compensação, a escola goza de grande prestígio entre os pais, que vêem nela o meio mais direto de aproximar seus filhos da cultura e qualidade de vida dos coleguinhos deles, filhos dos moradores dos prédios, com os quais convivem nos corredores e áreas de lazer dos edifícios. Portanto, em termos de apoio dos pais, a escola está muito bem guarnecida.

Em termos do efetivo envolvimento dos pais em funções dentro da escola, através de nossa pesquisa pudemos constatar algumas dificuldades, por exemplo, no que se refere à sua participação nos Conselhos de Classe, onde a resistência se faz sentir com maior intensidade por parte das professoras. A própria diretora, em entrevista, expressou sua preocupação sobre o assunto, pois "é preciso estimular os pais a participarem da vida da escola, mas, às vezes, eles se excedem um bocadinho e então é preciso proteger as professoras".

Em suma, há uma aura muito positiva envolvendo a escola aos olhos dos pais, mas, em matéria de participação efetiva de cada um deles, ainda há uma longa distância a ser coberta, principalmente pela própria escola.

### **Busca e Desenvolvimento dos Valores Mais Amplos da Escola, Acima dos Valores Individuais**

A escola cria um sentido de comunidade, cujos valores são compartilhados por todos. Isto não implica um conflito com a abordagem pedagógica recente centrada na criança. Significa antes que cada membro é consciente da identidade especial e das metas comuns da escola.

Acho que a escola analisada reflete bastante de perto a idéia básica dos autores. Tive várias ocasiões para flagrar a existência de uma "identidade especial" relativa à escola, nas entrevistas e conversas informais com os seus participantes. Mas tive também uma oportunidade especialmente favorável para constatar o que os autores chamam de busca dos valores da escola acima dos individuais. Foi quando uma das professoras ficou doente, tendo de faltar por algumas semanas, dentro do quadro geral já descrito antes, com a renovação de cinco professoras, num total de quatorze. Analisando precisamente esse quadro geral, a equipe decidiu que em vez de solicitar uma substituta, que viria aumentar o contingente de "novas" a serem adaptadas, seria mais conveniente procurar preencher a ausência da colega doente, através da cooperação dos membros da própria equipe. E assim foi feito. Várias professoras, bem como a vice-diretora e até a diretora, prestaram sua colaboração, e, desta forma, a escola manteve sua vida normal, evitando mais um possível risco de interrupção, colocando, portanto, os valores maiores da instituição acima dos de seus participantes considerados individualmente.

### **Uso Máximo do Tempo Para a Aprendizagem**

Os estudantes devem ser capacitados a despendem o máximo de tempo em aprendizagem ativa. Seria necessário um mínimo de interrupção durante e entre as aulas. Deveria haver articulação entre as áreas de conhecimento, e as seqüências de aprendizagem deveriam ser utilizadas para evitar duplicações e repetições desnecessárias. Isso é o que propõem os autores.

Tanto quanto pude observar na escola, embora tenha focalizado apenas uma turma de primeira série, o tempo de trabalho em classe era efetivamente usado para o processo

ensino-aprendizagem, e o tempo fora da sala, no pátio de recreio ou nos lavatórios, era reduzido ao estritamente necessário e muito bem coordenado, dentro da rotina de trabalho escolar diário. Respira-se na escola, eu diria, um clima de trabalho eficiente.

### **Apoio Ativo e Substancial da Autoridade Educacional Responsável**

"A escola confia no apoio de sua autoridade educacional, não apenas em termos de contribuição financeira necessária, mas também em termos de liderança e orientação." (OECD, 1989, p. 127.)

Várias informações surgidas ao longo deste relato permitem entrever a complexidade das relações entre uma escola e a autoridade central à qual está vinculada. Não seria possível apreender aqui toda esta complexidade. Ao que parece, há problemas em ambos os pólos da relação. De um lado "as autoridades" se aproximam com dificuldade da realidade das escolas e raramente da forma que deveriam, no momento e no local em que estas se sentem mais necessitadas. De outro lado, há escolas que se mantêm na dependência, até certo ponto confortável, em vez de lutar por sua relativa autonomia, o que permitiria uma relação mais independente e provavelmente mais produtiva com os órgãos centrais.

Acredito que a conquista desta relativa autonomia passa, dentre outras coisas, por um esforço consistente de avaliação da instituição escolar, desenvolvido especialmente por sua própria equipe. O conhecimento dos problemas da escola, em função das metas por ela almejadas, é que propiciará a indicação das medidas necessárias para sua efetivação. Da mesma forma, permitirá à escola, como entidade prestadora de serviços à comunidade, visualizar a sua própria imagem, assim como apresentá-la ao público, com as suas qualidades e defeitos, assumindo com coragem e talvez com orgulho o quanto vale.

A dimensão externa da avaliação, feita pelos órgãos superiores à escola e pela comunidade à qual ela serve, também é muito importante. É ela que vai ajudar a compor a imagem referida, completando-a com aspectos que só uma perspectiva exterior pode perceber. Foi justamente por ser considerada nesse âmbito geral como boa, que a escola por mim observada foi escolhida para a pesquisa. Provavelmente, os autores do estudo da OECD, no qual me baseei, utilizaram informações vindas de muitas escolas semelhantes a ela, para estabelecer a listagem de características das boas escolas.

Este exercício avaliativo, a partir desta listagem, serviu tanto para confirmar, mais uma vez, a proficiência de "minha escola", como para conhecê-la melhor, por meio da integração de muitas informações esparsas, que eu havia reunido sobre ela. Seria interessante se ela própria se dispusesse a efetuar o mesmo exercício, tentando se auto-avaliar, tomando por base a lista das dez características. Farei esta proposta à equipe da escola onde tanto aprendi, e espero que ele possa vir a ser útil também, como sugestão, a outras escolas que desejam conhecer-se e tornar-se melhores através da avaliação.

Uma observação final: este conjunto de características não passa de indicações gerais, que poderá ser aplicado a qualquer tipo de "boa" escola. É importante, por isso, atentar bem para os objetivos reconhecidos e assumidos pela escola, tal como pede a primeira característica. Não basta saber que a escola assume compromisso com determinados fins; é preciso saber a serviço de quem se estabelecem estes fins, especialmente ao considerar as funções da Educação e da escola em uma sociedade tão cheia de injustiças quanto a nossa.

## Referências Bibliográficas

- ANDRÉ, Marli. A avaliação da escola e a avaliação da escola brasileira. Encontro de Educação de Foz do Iguaçu. 1989. mimeo.
- ANDRÉ, Marli & MEDIANO, Zélia D. Recuperação da tarefa fundamental da *escola de 1º grau*; um estudo etnográfico da prática pedagógica bem sucedida. Rio de Janeiro, PUC, Depto. de Educação. 1984. mimeo.
- ARROYO, Miguel. A escola possível é possível?. In: *Da escola carente à escola possível*. São Paulo, Loyola, 1986. p. 11-53.
- BROADFOOT, Patricia. *Assessment schools and society*. Londres, Methuen, 1979.
- GIROUX, Henry. Critical theory and the politics of culture and voice; rethinking the discourse of educational research. In: SHERMAN & WEBB, orgs. *Qualitative research in education; focus and methods*. Londres, Falmer Press, 1988.
- LÜDKE, Menga. Pesquisando sobre avaliação na escola básica. In: FRANÇA, Gisela Wajskop, coord. *Toda criança é capaz de aprender? São Paulo, FDE, 1990. p. 85-91.*
- ORGANISATION for Economic Co-operation and Development. *Schools and quality*. Paris, OECD, 1989.
- PARO, Vitor et alii. *Escola de tempo integral*. São Paulo, Cortez, 1988.
- PENIN, Sonia. *Cotidiano e escola*. São Paulo, Cortez, 1989.
- SILVA, Tomaz T. da. Distribuição de conhecimento escolar e reprodução social. *Educação e Realidade, Porto Alegre, UFRGS, 13(1):3-16, jan./jun., 1988.*