

A Eficácia das Escolas Não se Mede: Ela se Constrói, Negocia-se, Pratica-se e se Vive(1)

Monica Gother Thurler(2)

Quando se quer medir a eficácia de uma escola, corre-se o risco de aprisionar a sua dinâmica numa perspectiva clássica e somativa, e o de acreditar que categorias pré-fabricadas possam captar uma realidade em constante movimento, que só existe no espaço de interação dos atores envolvidos.

A problemática da eficácia evoluiu. Hoje, está-se abandonando a abordagem inicial, tecnicista e quantificadora, para se colocar em relação **diferentes efeitos e características qualitativas**, tais como o clima da escola, sua cultura ou sua ética. Essas características não podem ser captadas pelos métodos clássicos de observação pontual e externa, pois fazem parte de modos de funcionamento que só chegam a ser captados enquanto duram e observando-se as interações e as representações dos envolvidos.

1 Artigo publicado originalmente em CHARRA M. (Org.). Evaluation et nanlyse des établissements de formation: problématique et méthodologie. Paris/Bruxelles: De Boeck, 1994. p. 203-224. (Texto reproduzido com a autorização da autora e do editor; tradução de Luciano Lopreto; revisão técnica da tradução de Maria José do Amaral Peneira).

2 Pesquisadora e professora das Universidades de Genebra e de Fribourg e coordenadora para a pesquisa e a inovação do Departamento de Instrução Pública do Cantão de Genebra. Tem artigos e livros publicados na Suíça e em outros países, e vem trabalhando com avaliação educacional e inovação nas escolas já há bastante tempo.

Pode-se dar um passo a mais e considerar que a eficácia que conta, em última instância, resulta de um **processo de construção, pelos atores envolvidos**, de uma representação dos objetivos e dos efeitos de sua ação comum. Assim, a eficácia não é mais definida de fora para dentro: são os membros da escola que, em etapas sucessivas, definem e ajustam seu contrato, suas finalidades, suas exigências, seus critérios de eficácia e, enfim, organizam seu próprio controle contínuo dos **progressos** feitos, negociam e realizam os ajustes necessários.

Isso, evidentemente, coloca duas questões:

- como, então, levar em conta os objetivos e critérios de eficácia do conjunto do sistema educativo, se admitimos que cada escola não é uma empresa autônoma?
- em quais condições os atores têm, ao mesmo tempo, razões e meios de se interrogar **lucidamente e sem complacência** sobre sua própria eficácia?

Das Escolas Eficazes à Avaliação da Escola: Origens e Implicações do Conceito

O interesse pela eficácia das escolas se inscreve como prolongamento direto de trabalhos polêmicos de diversos autores dos anos 70, que colocavam em dúvida a capacidade das escolas em influenciar verdadeiramente, no sentido positivo, o desenvolvimento das crianças. B. BERNSTEIN (1970) frisava que "a educação não pode compensar os problemas criados pela sociedade". BOURDIEU & PASSERON (1970), ainda mais críticos, afirmavam que a escola não pode senão reproduzir as desigualdades sociais, ao favorecer os favorecidos. Outros pesquisadores sustentavam ainda que a escola tem apenas um efeito limitado sobre a aprendizagem, seja porque os fatores hereditários são predominantes (jense, 1969), seja porque a escola não pode competir com a influência decisiva e praticamente irreversível do *background* familiar durante a primeira infância (notadamente J. S. COLEMAN, 1966; PLOWDEN, 1967; C. CHILAND, 1971; C. JENCKS, 1972).

A eficácia do sistema escolar era então objeto de uma visão muito pessimista. Fazia-se, na época, um balanço edulcorado das reformas que pretendiam "compensar" os "*handicaps* socioculturais", mas sem realmente compreender as razões desses fracassos. Essa confusão e essa decepção levaram alguns pesquisadores a explorar outras vias e, principalmente, a se interessar de perto por algumas escolas que pareciam exercer uma **influência significativa** sobre a vida de seus alunos, professores, e até sobre toda a comunidade educativa existente em torno dela. Analisando-se as características organizacionais e contextuais dessas escolas de bom desempenho, esperava-se identificar as condições favorecedoras da eficácia na Educação.

O estudo mais conhecido, intitulado *15.000 Horas de Escola*, é de autoria de M. TUTTER et al. (1979). Seus resultados foram, ao mesmo tempo, amplamente confirmados por um grande número de outros autores e violentamente questionados. De fato, nesses estudos, o efeito da escola é estimado através de análises multivariadas complexas, que quase sempre resultam em correlações fracas e instáveis, e a um grau de sofisticação metodológica que acaba aumentando o risco de artificialidade.

Esses estudos exploratórios, entretanto, permitiram demarcar uma série de fatores-chave, que serviram de base, a partir do início dos anos 80, a uma segunda leva de pesquisas, que tenta estabelecer uma relação sistemática entre a eficácia do ensino e algumas características essencialmente qualitativas das escolas, tais como seu clima, sua cultura ou sua ética, ou ainda a "qualidade" do sistema social. Esses trabalhos se filiam a duas correntes teóricas:

a) o **interacionismo simbólico**, que considera o ensino como uma profissão antes de tudo artesanal, no interior da qual cada um constrói suas próprias significações, representações e práticas, através de suas concepções e valores, de sua personalidade, de sua maneira de estar no mundo e de se adaptar a ele, de sua capacidade de negociar e de satisfazer suas necessidades diante de um contexto social feito de ambigüidades e conflitos, que obrigam a uma negociação constante com os outros: alunos, pais, administração, colegas. Diante de um ambiente pouco favorável, que constantemente coloca o indivíduo diante de obstáculos e de dificuldades, é preciso ser muito ativo, reflexivo e criativo, a fim de não ser vencido por reações emocionais e irracionais hostis a mudanças;

b) o **socioconstrutivismo**, que mostra que é a construção progressiva das representações, através da experiência e da interação, o que permite aos professores se apropriar de sua profissão. Isto se produz através de um processo de tomada de **consciência de si como um ator livre**, pelo fato de que nem as estruturas nem os condicionamentos são inelutáveis, sendo em parte escolhidos ou negociados. P. PERRENOUD & C. MONTANDON (1988) insistem na diferença entre ator individual e atores coletivos. Estes últimos, contrariamente ao indivíduo que vê bem rapidamente seus graus de liberdade limitados pelas exigências do sistema, podem defender sua identidade, seus *interesses e seus projetos* no interior de um sistema mais vasto, conferindo um sentido organizado e negociado a suas iniciativas.

Nessa perspectiva, a **cultura da escola** é vista como o produto de ações regulares desenvolvidas em comum, e da tomada de consciência do fato de que, numa escola, em conjunto, **se faz muito mais do que produzir aprendizagens**.

A tônica, assim, é progressivamente deslocada para o papel da **interação e da comunicação** no âmbito da escola, para a busca de uma linguagem comum que permita descrever os princípios espirituais e morais da escola, as significações implícitas e as representações ligadas aos objetivos - na maioria das vezes ocultos - que regem as estratégias e as práticas dos diversos atores.

Essa evolução ampliou consideravelmente os critérios que definem a eficácia da escola. HOPES (1988) identifica algumas qualidades dos diretores eficazes, por exemplo uma "atitude visionária" e uma "presença simbólica". M. FULLAN (1985) chama a atenção para os processos graças aos quais as escolas eficazes **dão um sentido à ação dos atores**, através de interações intensas, de uma liderança "vívida", de valores e de outras idéias que ultrapassam em muito as formulações racionais que a escola utiliza habitualmente. G. FENSTERMACHER & D. BERLINER (1985), por seu lado, afirmam a importância tanto da dinâmica organizacional interna do sistema quanto do contexto, enquanto L. DARLING

HAMMOND & A. WISE (1985) opõem a cultura do ensino à cultura burocrática dos gestores, e observam que as reformas concebidas por terceiros estão, na maior parte dos casos, em desequilíbrio com os valores e crenças internos do sistema dos atores. S. PURKEY & M. SMITH (1985) chegam a ser ainda mais radicais, declarando que "a escola é o centro da mudança, que tem a cultura como alvo primeiro".

Os trabalhos mais recentes partem da hipótese de que, para aumentar a eficácia de uma escola, é preciso compreender, e eventualmente transformar, sua **cultura**. Nessa perspectiva, as escolas são julgadas tanto por sua aparência e sua organização quanto por seus resultados (Q. MEYER & B. ROWAN, 1983). A fé e as crenças dos professores, dos responsáveis e da opinião pública dependem menos de experiências concretas que de **representações globais, construídas a partir de valores e símbolos compartilhados**. Como frisam E. FARRAR, B. NEUFELD e M. MILES, os programas que objetivam aumentar a eficácia das escolas são "reformas baseadas em processos que visam a capturar a imaginação do conjunto de professores, a revitalizar os que estão acomodados e a gerar entusiasmo para o trabalho conjunto a partir de objetivos comuns" (1983, p. 11).

Segundo W. G. VAN VELZEN (1985), a avaliação da escola tem como principal objetivo seu aperfeiçoamento. Logo, ela se situa não no registro da medida, mas no da ação, da regulação. Se a avaliação é apenas um meio, é preciso adaptá-la ao que se sabe agora sobre o funcionamento efetivo das escolas. Isso leva, muito logicamente, a colocar a auto-avaliação na base de uma busca da eficácia, apostando-se (M. RUNKEL et al., 1979) num conjunto de **procedimentos** que tornam a escola capaz de resolver seus próprios problemas:

1. o diagnóstico;
2. a coleta de dados;
3. o desenvolvimento de ações coordenadas;
4. a supervisão.

O primeiro procedimento é o mais importante. O último é o mais raramente realizado. Não se pode esperar melhorar a eficácia de uma escola cujas iniciativas são neutralizadas por demandas contraditórias (fatores externos), ou que fracassa em institucionalizar sua capacidade de diagnóstico ou de ação coordenada (fatores internos).

Insistir na auto-regulação das escolas implica lhes conceder uma autonomia importante, tanto no estágio da explicitação dos critérios e do diagnóstico quanto no das ações empreendidas. Essa concepção rompe radicalmente com as práticas burocráticas e centralistas ainda atualmente em vigor na maior parte dos sistemas escolares. Ela se baseia implicitamente num conjunto de postulados quanto à maneira pela qual se opera a mudança (DAVID, 1982):

1. nenhuma mudança se produz se não se levarem em conta características particulares da escola e do meio que a cerca;
2. os professores não terão nenhum interesse pessoal na mudança (e nem na avaliação) se não participarem das decisões que dizem respeito aos objetivos e aos procedimentos adotados;
3. uma escola eficaz se caracteriza pelo fato de que o movimento é comum

à escola como um todo, e pelo fato de que existe um conjunto de objetivos unanimemente compartilhados e um método de ensino unificado;

4. se, no planejamento, se incentivar o corpo docente a tomar consciência da situação e a refletir, serão muito maiores as chances de os professores modificarem seu comportamento e suas atitudes.

Na prática, constata-se que as escolas raramente ultrapassam o primeiro estágio de M. RUNKEL - o do diagnóstico. Esse fato pode ter diversas explicações:

a) o próprio conceito de avaliação não está claro, faltando critérios precisos; ao mesmo tempo, seria falso querer impô-los logo de início: eles devem ser negociados no interior da escola e das equipes educativas;

b) a finalidade da avaliação não está clara: avalia-se um produto final de maneira somativa, a fim de poder comparar e ordenar diversas escolas, o que permite a terceiros utilizar esses resultados para fins "estratégicos" (avaliação das funções, atribuição de recursos etc.)? Ou se adota uma lógica de avaliação formativa/formadora, cujo objetivo consiste em desencadear um processo de longo prazo pelo qual os próprios professores se tornam responsáveis? Trata-se de se situar em relação a normas externas? Ou de realizar um confronto de práticas e fazer emergir normas internas, explícitas e implícitas, mesmo correndo-se o risco de ter de modifica-las em seguida? A quem prestar contas dos resultados da avaliação? Eles são automaticamente comunicados às autoridades, aos pais, ou pertencem, primeiramente, à equipe de professores?

c) na maior parte dos casos, falta uma estrutura suficiente que permita à equipe fazer um bom trabalho. Um empreendimento desses leva tempo e não pode ser conduzido junto com as tarefas habituais. Ele necessita de um apoio eficiente e profissional de um participante externo, versado em métodos de animação e que conheça bem a realidade escolar, que desencadeie a reflexão, que ajude os participantes a se falarem e a se escutarem, que coloque em discussão tanto os pontos fortes quanto as disfunções, que proteja os professores de conclusões precipitadas, que os leve a verbalizar e a formular os pontos sensíveis, os não-ditos e os tabus etc.

Resumindo:

- a avaliação da escola/processo da mudança enfatiza mais o **desenrolar das atividades** que os resultados. Trata-se de uma empreitada sistemática e não somente de um tema pontual de reflexão;
- a avaliação tem por objeto o aperfeiçoamento, e o desenvolvimento do funcionamento da escola se constitui em uma **fase** dos procedimentos utilizados para esse fim;
- ela é feita através de um trabalho em grupo, e todos os que dela participam devem consentir na realização de um esforço coletivo;

- os procedimentos adotados são próprios à escola e devem considerar, portanto, os diversos aspectos de sua organização.

Esses diversos pontos podem ser organizados em cinco zonas.

O modelo das cinco zonas

Esse modelo⁽³⁾ propõe um levantamento dos diversos aspectos da organização e da dinâmica internas que devem ser levados em conta em um procedimento de auto-avaliação ou de avaliação negociada. Trata-se essencialmente de evitar os desequilíbrios, colocando-se em evidência as interdependências e a necessidade de coerência: os elementos/ critérios de avaliação vinculados a uma das zonas são forçosamente ligados a elementos /critérios pertencentes a outras zonas.

Na **primeira zona**, encontram-se os **objetivos e os fundamentos pedagógicos** (dito de outra forma, as diversas competências cognitivas, afetivas e sociais visadas), as práticas didáticas e avaliativas (por exemplo, a tônica colocada na diferenciação e na avaliação formativa), as prioridades de desenvolvimento da escola. Encontramos aqui, ao mesmo tempo, os elementos prescritos pelos planos de estudos oficiais e os objetivos que fazem parte do currículo implícito, o que descreve, em suma, o impacto que o estabelecimento pensa ter nos desempenhos, comportamentos e atitudes dos alunos e dos professores.

Nessa zona, M. RUTTER et al. (1979), T. PETERS & R. WATERMAN (1982), H. HAENISCH (1985) e HOPKINS (1990) identificaram uma série de características dos estabelecimentos eficazes:

- **o ensino é orientado segundo as necessidades dos alunos:** eles são levados a sério, tem-se confiança neles, levam-se em consideração suas necessidades e interesses pessoais, está-se disponível para entrevistas pessoais, encoraja-se os alunos a agir de maneira cooperativa e autônoma;
- o ensino visa a **tornar o aluno ativo**, a implica-lo em sua própria aprendizagem, isto é, a fazê-lo participar da definição dos objetivos, do material, das situações, dos métodos e do próprio planejamento do ritmo de sua aprendizagem. O professor, por sua vez, desempenha aqui o papel de assessor; ele está mais centrado na escuta e na construção dos conhecimentos, práticas e vivências de seus alunos do que em seu ensino. Nessas escolas, há menos ensino e mais aprendizagem;
- há **padrões de desempenho adequados, claros e explícitos, visando a uma formação equilibrada dos alunos.** Mas eles não são impostos de forma rígida: são **negociados, reconhecidos e aceitos por todos;**

3 Ver esquema no Anexo.

- adota-se um estilo de ensino flexível e diversificado, visando a levar em conta as potencialidades de cada **aluno**, dar reforços positivos, criar transparência (objetivos a atingir, conteúdos e modos de trabalho, critérios de êxito etc.);
- pratica-se uma **avaliação diagnóstica e formativa**, essencialmente utilizada para guiar a instrução e para regular a aprendizagem., Para esse fim, recorre-se pouco aos testes convencionais e padronizados; qualquer observação e qualquer tipo de produção dos alunos é pretexto de avaliação.

Questões

- *Qual é o papel do currículo compartilhado, em comparação ao do currículo oculto?*
 - *Qual é a tônica dada ao processos, à capacidade de aprender a aprender e à pedagogia ativa, comparada à tônica posta nos produtos e desempenhos e no ensino magistral?*
 - *Qual o grau de praticabilidade dos objetivos e das prioridades de desenvolvimento enunciados?*
 - *Qual o grau de coerência com a organização interna da escola?*
 - *Que estatuto é atribuído à avaliação (auto-avaliação dos alunos) e à reflexão?*
- Quais são os impactos específicos esperados nos professores e nos alunos?*

Na segunda zona, encontra-se a cultura da escola - uma dimensão vital, mas até agora negligenciada na maioria dos projetos de inovação e de avaliação, o que constitui, segundo os defensores da perspectiva cultural, uma das razões maiores do fracasso desses projetos. De fato, no passado, enfatizavam-se por demais mudanças e projetos específicos para o professor individual em sua sala de aula. Levar em conta a cultura do estabelecimento é refletir sobre os valores e as normas, identificar o modo como "as coisas são pensadas e feitas ali", a maneira como os atores captam e descrevem a realidade, reagem à organização, aos acontecimentos, às palavras e às ações, as interpretam e lhes dão sentido.

Nessa perspectiva, a cultura pode ser definida como o conhecimento socialmente compartilhado e transmitido daquilo que existe e **deveria existir**. O significado desse conhecimento é transmitido, muitas vezes, involuntária e implicitamente, e é simbolizado através dos atos e dos produtos, assim como pela linguagem: o modo como as pessoas falam de seu mundo, do que elas falam e do que não falam, com quem e onde.

A cultura do estabelecimento é ativamente construída pelos atores, mesmo que inconscientemente. Trata-se, enfim, "de um processo dinâmico, evolutivo, de um processo de aprendizado que se desenvolve através das soluções que um grupo encontrou para problemas surgidos". O conteúdo de uma cultura pode ser definido "...como soma das soluções que funcionaram suficientemente bem para que se tornem evidentes e sejam transmitidas aos recém-chegados como formas corretas de captar, de pensar, de sentir e de agir" (E. H. SCHEIN, 1984, p. 34).

Os tipos de cultura que levam a uma eficácia ótima são:

- uma cultura que favoreça a **comunicação e a cooperação**, graças à qual os professores se considerem não como uma multidão de "combatentes solitários", mas, ao contrário, como profissionais capazes e desejosos de se consultar, de forma contínua, sobre todos os problemas que envolvem o ensino, sobre a implantação de novas práticas, sobre os diversos problemas de ordem teórica e prática que surgem dia após dia;
- uma cultura que privilegie o **entendimento e a negociação**, atingindo o **consenso** no que diz respeito a certos valores, normas, expectativas e crenças, ao ideal coletivo, à ideologia subjacente às escolhas feitas, à atitude a ser adotada diante de pressões internas e externas, a certos objetivos, certas "regras de comportamento geral", como, por exemplo, a disciplina;
- uma cultura que crie uma forte **identidade profissional** eleve os professores a se investir coletivamente de uma "missão" comum, a manifestar uma orientação visível e ativa em direção a objetivos comuns a curto e a longo prazo (R. VANDENBERGHE & K. STAESSENS, 1991).

Questões	
<i>- Quais são os laços da escola com o ambiente?</i>	Missão e função do ensino, relação com grupos/pessoas-chave. Limitações, perigos, oportunidades; conflitos no passado.
<i>- Quais são as realidades objetivas, sociais, subjetivas e os critérios de verificação habituais?</i>	Decisões verificáveis por critérios objetivos: fatos; realidades sociais unicamente verificáveis pelo consenso: opiniões, costumes, dogmas, princípios; realidades subjetivas, verificáveis pela experiência: opinião pessoal, vieses, gostos. Critérios de verificação: moralismo <i>versus</i> pragmatismo; tradição, dogma moral, referência aos teóricos, às autoridades, processo racional/legal, resolução do conflito por debate aberto, sondagem por tentativa e erro, verificação científica.

<p>- <i>Qual é a visão de homem subjacente?</i></p>	<p>O ser humano é por definição "mau": preguiçoso, desorganizado, egoísta; ou o ser humano é por definição "bom": trabalhador, empenhado, generoso, organizado; ou, ainda, o ser humano é por definição "neutro".</p> <p>Capacidade de mudança: o ser humano é predeterminado desde seu nascimento e deve aceitar o que é; ou, no máximo, ele poderá, por sua ação, compensar o fato de ser mau.</p>
<p>- <i>Qual é a visão relativa às capacidades humanas de agir sobre o ambiente?</i></p>	<p>Orientação para a ação: tudo é possível, é preciso lutar, ganhar, tentar.</p> <p>Orientação para o ser: aceitar o destino, relaxar e aproveitar o inevitável.</p> <p>Orientação para a harmonia: estar em transformação: desenvolver os talentos naturais, realização de si.</p>
<p>- <i>Qual é a visão referente à natureza das relações humanas?</i></p>	<p>Postulados subjacentes para conduzir as relações com os outros, a fim de bem administrar as necessidades de amor e a agressividade, estatuto concedido ao poder, ao controle, à influência, à intimidade, à afeição.</p> <p>Relações pessoais: linearidade (tradição, hierarquia, família); colateralidade (cooperação, consenso e bem-estar do grupo); individualismo (competição, direito da pessoa).</p> <p>Relações organizacionais: autocracia, paternalismo, consulta, participação, delegação, colegialidade.</p>

Na **terceira zona**, situaremos a **organização interna da escola**: o estilo de gestão e direção, as boas relações entre os professores, o contexto no qual o corpo docente é chamado a funcionar (a organização dos horários e do espaço, a distribuição dos alunos segundo grupos da mesma faixa etária ou grupos mistos, os procedimentos de agrupamento e de promoção, a forma de certificação etc.). Não é necessário insistir nesses fatores internos, na medida em que eles têm sido o alvo principal das tentativas de reforma, muitas vezes sendo encarados como os únicos facilitadores da mudança visada ou os únicos obstáculos. O que foi ignorado durante muito tempo é que a organização de uma escola é o reflexo direto do sistema de valores subjacente - daí a relação estreita entre a cultura da escola e a organização.

Aqui estão, sob esse ângulo, algumas características das escolas eficazes:

- **os diretores são iniciadores otimistas;** definem claramente os objetivos, organizam os intercâmbios e zelam pela execução das decisões tomadas, estão abertos, a novas idéias, mantêm um contato estreito com os professores, encorajam-nos, abrem a escola para o ambiente externo, colaboram estreitamente com os pais;
- **os professores - e em certa medida os alunos - participam do planejamento e das decisões;** buscam-se acordos durante reuniões de trabalho eficazmente conduzidas, apoiadas em programas de formação, e durante as quais são discutidas e tomadas decisões envolvendo a organização interna e externa do estabelecimento: horários, atividades, utilização dos recursos materiais e humanos, formação continuada, prioridades de desenvolvimento etc.;
- a equipe de professores é composta por homens e mulheres **de valor, felizes, criativos, confiantes e empenhados**, sempre dispostos a questionar e a aperfeiçoar suas competências pedagógicas;
- dispõe-se de certos **recursos materiais e humanos** que permitem que os professores participem de atividades de desenvolvimento e apropriem-se de novas práticas;
- tem-se nelas uma boa tolerância diante do fracasso, e tem-se e favorece-se a coragem de **tatear e experimentar**: a criatividade e a adoção de novas práticas só são possíveis numa organização na qual a ação não está "congelada" em horários, em postos orçamentários e em estruturas de funcionamento inflexíveis.

Questões

- *Qual é a coerência entre os objetivos, a cultura e a organização interna (horários, espaços, agrupamentos dos alunos...)? (onde se encontram as contradições, por que elas não são apontadas, onde se encontram os obstáculos?)*
- *Qual é o estilo da direção? (aberto à inovação, carismático, baseado mais no desempenho administrativo que no desenvolvimento organizacional etc.)*
- *Quais os laços formais/informais entre os professores? (formas coletivas de trabalho, portas abertas, organização de projetos em comum etc.)*
- *Em que medida os professores se consideram um time? (investimento de energia, assim como recursos materiais e pessoais adequados para desenvolver a colaboração)*
- *Qual é a qualidade das reuniões de trabalho? (apaixonantes, intensivas, bem-preparadas, expeditas, penosas, começam com atraso e terminam precipitadamente, poder na mão de grupos etc.)*

Na **quarta zona**, encontra-se a organização dos contatos com o mundo externo: as autoridades escolares, os recursos em nível de sistema, os pais.

Evidentemente, os contatos dependerão em larga medida do clima sociopolítico e cultural do sistema ao qual a escola pertence. A eficácia nessa zona dependerá da capacidade da equipe de professores em estabelecer **relações estreitas com os pais e implicá-los** na organização da vida escolar. Dependerá igualmente de sua capacidade para encontrar o tom e a abordagem que consigam convencer tanto os pais quanto as autoridades de que os objetivos e as prioridades definidos não se chocam com as diretrizes prescritas nos currículos nacionais/regionais. Além disso, a eficácia dependerá ainda, em grande parte, da capacidade da escola em utilizar da melhor forma os recursos internos e externos disponíveis para ajudá-la em sua tarefa.

Da parte do poder central, pode-se imaginar que os problemas variem conforme o grau de ensino envolvido. Enquanto, na maioria dos países, a autogestão da escola é geralmente um fato consumado no ensino secundário, esse não é o caso do ensino primário. Portanto, é nesse nível de ensino que se corre maior risco-por excesso de boa vontade ou em decorrência de uma má interpretação de suas finalidades - de que a avaliação seja imposta aos estabelecimentos, sem se considerar o fato de que essa imposição se acha em contradição absoluta com seus postulados básicos e, sobretudo, com suas finalidades: aumentar a eficácia do sistema. A julgar pelo endurecimento do tom nos países anglo-saxões, e pela quantidade de restrições econômicas que não tardaram a atingir a escola, podemos nos perguntar em que medida as autoridades estarão dispostas a garantir procedimentos que só aumentam a dificuldade em administrar um conjunto disparatado e facilmente percebido como "ingovernável", logo que uma escola se diferencia de outra.

Cabe lembrar, aqui, que os estudos sobre as escolas eficazes frisam o **justo equilíbrio entre autogestão e poder central**, entre a autonomia da escola e o apoio a seus esforços pedagógicos pelas autoridades escolares.

Questões

- *A decisão de realizar a avaliação emana da escola ou do poder central?*

- *Os recursos disponíveis são suficientes? (no plano material: liberação de obrigações, possibilidades de encontro etc.; no plano pessoal: preparação suficiente do especialista designado)*

- *Espera-se uma avaliação dos desempenhos ou uma avaliação baseada na deontologia, na exploração de uma ideologia?*

- *O objetivo é melhorar as práticas ou nada mudar? - A quem se deve prestar contas?*

- *O poder central está disposto a permitir uma flexibilidade nas estruturas, nos programas e no pessoal envolvido, afim de se ajustar às flutuações da população escolar e às necessidades diagnosticadas nas escolas?*

-Está ele disposto a considerar a diversidade não como uma tara, ou um mal necessário, mas como um elemento positivo e mobilizador?

- Está ele disposto a incentivar as escolas a refletir sobre seu contexto local, sua história, sua cultura organizacional, suas crenças comuns em relação a objetivos e finalidades, a critérios de qualidade e de êxito, assim como aos graus de Liberdade para mudar, melhorar e desenvolver competências em setores diversificados?

No centro do modelo se encontra a **quinta zona, o "clima"** da escola. O conceito de "clima" tem estado sujeito mais ainda a controvérsias que o de eficácia, e mereceria ser aprofundado no futuro. Trata-se da categoria mais "tangível" e, ao mesmo tempo, mais subjetiva: é a atmosfera que acolhe o visitante - não-ingênuo - que entra numa escola e procura se situar, observando, discutindo com os alunos e professores, percorrendo os espaços, participando do trabalho nas classes, entrando na sala dos professores, lendo o que está afixado no quadro de avisos etc.

Uma escola, como conjunto vivo de pessoas que convivem e que colaboram, desenvolve sua própria linguagem, possui suas palavras, seus próprios conceitos, rituais e modos de expressão familiares, que facilitam a comunicação, dão segurança, fornecem a cada um a impressão de "estar em casa", ajudam cada um a tomar consciência do que é importante na vida cotidiana. Conforme o "clima" existente, uma escola será mais ou menos aberta ao questionamento, à mudança, à auto-avaliação. Essas são as características mencionadas na literatura:

- **Engajamento:** uma forte impressão de razão de .ser, o que permite rapidamente socializar os recém-chegados e controlar o comportamento dos veteranos.
- **Grande confiança em si e no outro.** Os professores esperam que os alunos aprendam, e os alunos, por sua vez, esperam ser auxiliados, para isto, por professores competentes. Os diretores são surpreendidos pelo fracasso, quando este acontece. Os professores são surpreendidos por administradores pouco exigentes para consigo mesmos e para com os outros.
- **Orientação para ação.** Os membros das boas escolas têm um fraco pela ação, são orientados para o sucesso e mostram uma boa dose de pragmatismo. Vivem no presente, aproveitam as ocasiões que se apresentam, colocam em prática novas idéias, abandonam métodos que se mostram ineficazes e respeitam seus limites.
- **Flexibilidade dos papéis.** A eficácia, a criatividade e o espírito inovador não são apanágio de alguns líderes, mas surgem em profusão no interior dos subgrupos, graças ao fato de que o líder em função cria numerosas ocasiões para permitir o aparecimento de outros líderes, que são, então, ativamente apoiados em seus procedimentos.
- **Prioridades claramente definidas,** partilhadas, abertamente formuladas, anunciadas, identificáveis através da organização dos espaços e das classes, dos ritmos do ano escolar, dos rituais etc.

- **Ambiente organizado e tranqüilizador**, que oferece um local de vida e de trabalho agradável, tanto para os alunos quanto para os professores.

Questões

- *Qual é a atitude dos professores?* (coerência com os objetivos e os valores enunciados, criadores, reformadores *versus* executantes, *stewards*)
- *Como o profissionalismo se manifesta?* (auto-estima, crise de identidade, responsabilidade alternada, liderança rotativa)
- *Visa-se à manutenção do equilíbrio ou ao diagnóstico sistemático do problema existentes e sua resolução?* (discussão nas salas de professores sobre o tempo, esportes, animais domésticos *versus* trocas de experiências pedagógicas e didáticas etc.)
- *O estilo de se relacionar é válido para todos?* (autoritarismo *versus* negociação, atitude crítica *versus* submissão na relação professor-professor, professor-aluno, aluno-aluno)
- *Até que ponto os diversos atores compartilham uma visão e objetivos comuns?*
- *Como se manifesta a colegialidade/flexibilidade nos papéis e estatutos?*
- *Como são geridos os processos de socialização dos novos professores e novos alunos?*
- *Quais os exemplos concretos de linguagem comum?* (anedotas, expressões, anúncios, cabeçalhos de circulares etc.)
- *Quais são as cerimônias, rituais, símbolos etc. existentes?*

Conclusão

O modelo que acaba de ser apresentado não pretende ser exaustivo, na medida em que os parâmetros não param de mudar, tanto no plano das contingências quanto no dos conhecimentos e abordagens teóricos. Resta uma linha condutora geral: **evitar a qualquer custo as contradições entre os objetivos e os métodos adotados.**

Uma avaliação que tenha **objetivos funcionais a curto prazo** e que procure melhorar as práticas vai, forçosamente, centrar-se muito mais nos conteúdos, por exemplo nos problemas específicos encontrados pelos professores no momento da introdução de novos programas. Ela resultará em formas de regulação que ajudarão os professores a se adaptar, a aprender, como bons técnicos, a melhor executar as medidas impostas por outros, sem necessariamente se sentirem obrigados a modificar sua maneira de ensinar. Uma avaliação que tenha **objetivos estruturais a médio prazo** terá como meta a mudança organizacional e resultará forçosamente na mudança do ambiente de trabalho e de aprendizado dos professores, por exemplo levando-os a desenvolver uma cultura própria. Uma avaliação que tenha **objetivos "visionários" a longo prazo** atingirá a identidade profissional dos professores, que serão

vistos como gestores principais da dinâmica interna do estabelecimento, e a quem se pedirá para ser ativos, pensadores, criadores de significados e de cultura, parceiros e exploradores, e por que não, às vezes, até mesmo sonhadores. Uma segunda linha condutora consiste em considerar os três pontos seguintes, próprios ao sistema escolar em seu conjunto:

Nunca um instrumento de avaliação será aceito unanimemente

Mesmo construído para fins de comparação "científica", ele chegará a resultados que serão sempre duplamente contestados do ponto de vista de sua validade e de sua confiabilidade em relação aos dados contextuais específicos. Mesmo construído levando em conta diversos aspectos da eficácia da escola, e definindo critérios de maneira *soft* e combináveis de várias formas, ele entrará em choque com as representações subjetivas e divergentes dos professores quanto a suas tarefas, funções e responsabilidade.

Nem todos os objetivos podem ser igualmente avaliados

As exigências da medida privilegiam objetivos no plano dos conteúdos cognitivos e dos desempenhos, isto é, tudo, o que for transformável em itens e em questões objetiváveis e, melhor ainda, quantificáveis. Em contrapartida, a avaliação de objetivos globais, como a criatividade, a coerência, a colaboração, o estilo de liderança etc., exigiria instrumentos muito complexos e sofisticados, que produziram apenas estimativas muito discutíveis. Restringir-se aos objetivos facilmente avaliáveis obrigaria, portanto, a limitar a avaliação aos aspectos mais convencionais da escola, os quais, sabemos, têm somente um impacto limitado na mudança de atitudes e de práticas.

Uma constatação de ineficácia só excepcionalmente resultará em mudança

Contrariamente ao mundo das empresas, onde esse tipo de constatação rapidamente resulta em medidas radicais tanto no plano da reestruturação do pessoal quanto no das práticas, a escola administra diferentemente as diferenças interpessoais: tudo se acomoda, nada é julgado abertamente, evita-se discutir alguns assuntos, existe uma certa censura. Contentamo-nos com avaliações pontuais em vez de se implantar uma cultura e, conseqüentemente, as estruturas de colaboração que permitem neutralizar as defesas, colocar o problema sem ferir, sem acusar, sem dramatizar, e desencadear, em seguida, os procedimentos necessários para sua solução. Notemos aqui que, na maioria dos estabelecimentos, tais estruturas existem, mas são, geralmente, pervertidas para fins administrativos ou de formação pontual, sem método nem animação apropriados para superar as conviências e as regras de coexistência.

A terceira linha condutora, nós a formulamos desde o início: **abster-se de medir a eficácia da escola não significa rejeitar a idéia de eficácia.** Mas conviria, primeiramente, iniciar, no interior da escola, uma reflexão envolvendo o conceito de eficácia e negociar, em seguida, os objetivos, as formas e os procedimentos de uma avaliação que, além do diagnóstico, permita elaborar o sentido da mudança e colocá-lo em prática.

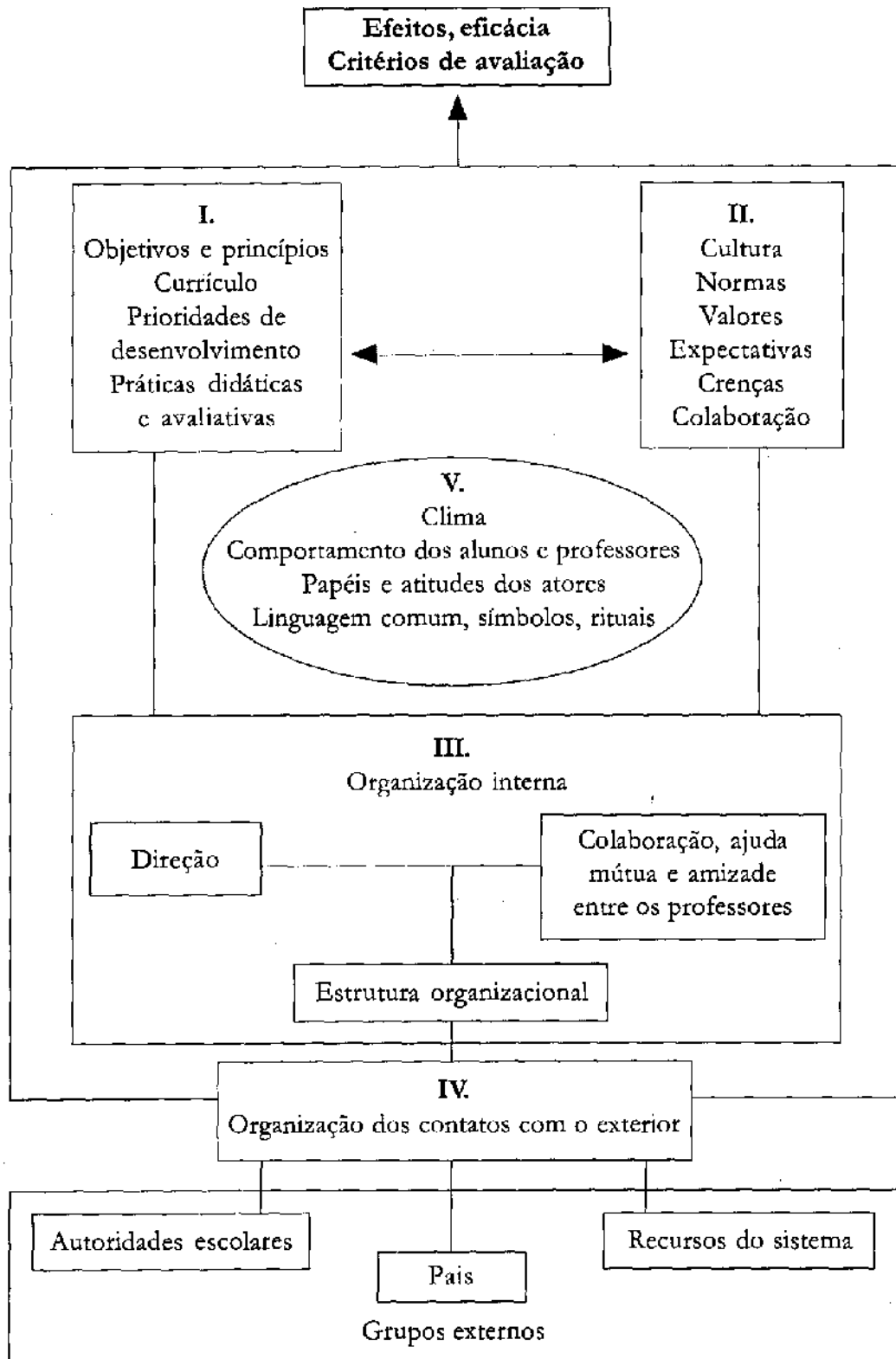
Bibliografia

- AINSCOW, M., HOPKINS, D. Seeing school improvement whole: the design of the IQEA project. Paper. Cambridge: Institute of Education, 1991.
- BERNSTEIN, B. Langage et classes sociales. Paris: Minuit, 1975.
- CHILAND, C. L'enfant de 6 ans et son avenir. Paris: PUF, 1971.
- COLEMAN, J. S. et al. Equality of educational opportunity. Washington, D.C.: Government Printing Office, [sal.].
- DARLING-HAMMOND, L., WISE, A. Beyond standardization: State standards and school improvement. Elementary School journal, v 85, n. 3, p. 315-36, 1985.
- DEAL, T W The symbolism of effective schools. In: A. Westoby (Ed.). Culture and power in educational organizations. Philadelphia: Open University Press, 1988.
- DEAL, T. W, KENNEDY, A. A. Corporate culture: the rites and rituals of corporate life. Reading, MA: Addison-Wesley, 1982.
- FARRAR, E., NEUFELD, B., MILES, M. Review of effective school programs. III: Effective school programs in high schools.- implications for policy, practice, and research. Cambridge, MA: Huron Institute, 1983.
- FENSTERMACHER, G., BERLINER, D. Determining the value of staff development. Elementary School journal, v 85, n. 3, p. 281-314, 1985.
- FIRESTONE, W A., CORBETT, H. D. Planned organizational change. In: N. J. Boyan (Ed.) Handbook of research on educational administration. New York, London: Longman, 1988.
- FULLAM, M. The meaning of educational change. New York, London: Teachers College Press, Columbia University, 1982.
- _____. Change processes and strategies at the local level. Elementary Schooljournal, v. 85, p. 391-421, 1985.
- FULLAM, M., STIEGELBAUER, S. The new meaning of change. 2. ed. New York, London: Teachers College Press, Columbia University, 1991.
- GATHER THURLER, M. Schülerbeurteilung und Schulentwicklung - Neue Ansätze für die Unterrichtspraxis. Schule heute - Sonderausgabe der "Schul-Information" Mitteilungsorgan des Verlautbarungsorgan des Schulamtes des Fürstentums Liechtenstein, 1990:
- _____. Amener l'enseignant vers une construction active du changement: Pour une nouvelle conception de la gestion de l'innovation. Genève: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, 1991.
- _____. Les stratégies internes au système éducatif propres à améliorer la qualité et la pertinence de l'enseignement. Rapport établi dans le cadre du colloque international de L'UNESCO sur les STRATÉGIES significatives pour assurer la réussite de tous à l'école fondamentale. Lisboa, maio de 1991.

- GATHER THURLER, M., KOPMELS, D. *Innovation dans l'enseignement primaire: idées maitresses du rapport final du projet 8 du Conseil de L'Europe*. Berne: CDIP, 1988.
- GIAQUINTA, J. The process of organizational change in schools. In: KERLINGER, E. N. (Ed.) *Review of research in education*. Itasca, IL: Peacock, 1973.
- HAENISCH, H. Was ist eine "gute" Schule? *Empirische Forschungsergebnisse und Anregungen für die Schulpraxis*. Soest, 1986.
- HARGREAVES, A. *Contrived collegiality and the culture of teaching*. Paper apresentado à Canadian Society for Studies in Education Conference. Québec: University of Laval, 1989.
- HUBERMAN, M. Répertoires, recettes et vie de classe: comment les enseignants utilisent l'information. *Education et Recherche*, v 5, n. 1, p. 157-77, 1983.
- _____. Teacher professionalism and workplace conditions. Artigo apresentado no Holmes Group Seminar: *Conceptions of teacher's work and the organization of schools*. Genève: Faculté de Psychologie et des Sciences de L'Éducation, 1988.
- _____. *The social context of instruction in school*. Artigo apresentado no simpósio "Tensions in teachers' culture, career and context", na American Educational Research Association Annual Meeting, Boston. Genève: Faculté de Psychologie et des Sciences de L'Éducation, 1990.
- HUBERMAN, M., GATHER THURLER, M. *Disputer les savoirs: éléments de base et modes d'emploi pour chercheurs et praticiens*. Berne: Lang, 1991. (Coleção Exploration).
- JENCKS, C. *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America*. Harmondsworth: Penguin, 1972.
- LEVINE, D., EUBANKS, E. Site-based management engine for reform or pipedream? Problems, pitfalls and prerequisites for success in site-based management. Artigo proposto a *Urban Review*, 1990.
- LOUIS, K. S., MILES, M. *Improving the urban high school: what works and why*. New York: Teachers College Press, 1990.
- MEYER, J., ROWAN, B. The structure of educational organizations. In: BADRIGE, J., DEAL, T. (Eds.). *Dynamics of organizational change in education*. Berkeley: McCutchan, 1983.
- MILES, M. B. Mapping the common properties of schools. In: LEHMING, R., KANE, M., (Eds.) *Improving schools: using what we know*. Beverly Hills: Sage, 1981.
- _____. *Learning to work: in groups: a practical guide for members and trainers*. New York: Teachers College Press, 1981.
- NIAS, J., SOUTHWORTH, G., YEOMANS, R. *Staff relationships in the primary school: a study of organizational cultures*. London: Casell, [sal.].
- PETERS, T., WATERMAN, R. *In search of excellence*. Lada: Harper and Row, 1982.

- PLOWDEN Report. Central Advisory Council for Education. *Children and their primary schools*. London: HMSO, 1967. v. 1.
- PURKEY, S., SMITH, M. School reform: the district policy implications of the effective schools literature. *Elementary School Journal*, v. 85, n. 3, p. 353-89, 1985.
- REID, K., HOPKINS, D., HOLLY, P *Towards the effective School.*- the problems and some solutions. [s.l.]: Basil Blackwell, 1987.
- ROSENHOLTZ, S. J. Effective schools: interpreting the evidence. *American Journal of Education*, p. 352-88, 1985.
- ROSSMANN, G. B., CORBETT, H. D., FIRESTONE, W A. *Change and eectiveners in schools: a cultural perspective*. Albany: State University of New York Press, 1988.
- RUNKEL, M., SCHMUCK, R. et al. *Tranrforming the schools capacity for problem solving* Eugene: CEPM, 1979.
- RUTTER, M. et al. *Fifteen thourand hours: secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA: University Press, 1979.
- SCHEIN, E. H. *organizacional Culture and leadership: a dynamic vim*. San Francisco: Jossey Bass, 1985.
- SIROTA, R. *L'école primaire au quotidien*. Paris: PUF, 1987.
- STAESSENS, K. *The profesrional culture of innovating primary schools-* nine case studies. Paper apresentado na reunião anual da AERA. Belgium: University of Leuven, 1991.
- STRITTMATTER, A. Le processus de l'innovation: une analyse exploratoire, In: *Uinflovation dais L'enseignement primaire* Relatório final do Projeto 8 do CDCC, Conselho da Europa, Strasbourg, 1988.
- VANDENBERGHE, R., STAESSENS, K. *hision ar a core component in school culture*. Paper apresentado na reunião anual da AERA. Belgium: University of Leuven, 1991.
- VAN VELZEN, W G. et al. *Making school improvement work: a conceptual guide to practice*. ISIP -Book, 1. Leuven: Acco, 1985.
- WAUGH, R. F, PUNCH, K. F. Teacher receptivity to systemwide change in the implementation stage. *Review of Educational Research*, v 57, n. 3, p. 237-55, 1987.
- WENZEL, H., WESEMAN, M., BOHNSACK, E (Eds.). *Schulinterne Lehrerfortbildung. Ihr Beitrag zu sculischer Selbstentwicklung. Studien ZurScupãdagogik und Didaktik. Band 4. Reihe Pãdagogik*. Basel, Beltz Verlag, 1990.
- WESTOBY, A. (Ed.). *Culture and pomer in educational organi.Zations*. Philadelphia: Open University Press, 1988.
- WOODS, P *Teacher skills and Strategies*. London, New York, Pliladelphia: The Falmer Press, 1990.

Anexo



Quadro adaptado de GATHIER THURLER & KOEPELS, 1988.