

PROJETO PEDAGÓGICO E AVALIAÇÃO: AS TENSÕES NO INTERIOR DA ESCOLA¹

Dagoberto Buim Arena

Professor Assistente Doutor do Departamento de Didática e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp/Marília.

INTRODUÇÃO

O título proposto para esta mesa-redonda causou em mim uma certa inquietação porque me pareceu, a princípio, ser muito difícil fugir do já escrito, do já dito e do já argumentado. Fazer o velho, dizer o dito são procedimentos dos quais o investigador, e neste caso um conferencista, tenta escapar. Confesso que fiquei como que manietado durante algum tempo. Mas são os desafios que nos obrigam a pensar. Não acredito que o que direi seja o nunca dito, mesmo porque seria, em relação a esta temática, presunção. Arrisco todavia a revirar olhares e ciscar nesse terreiro. Nesse processo, vivi também meus momentos de tensão: de uma ponta, como supervisor de ensino, trabalhador da rede pública no Estado de São Paulo, tocado pelo desejo da crítica, ansioso por apontar descaminhos, por analisar os discursos oficiais, e, em outra ponta, o conferencista emocionalmente desarmado, mas armado com suas escolhas teóricas. No período de construção deste texto os dois personagens participaram, razão pela qual é possível perceber uma tensão que se revela pela oscilação entre a crítica ao discurso oficial, em São Paulo, e entre o educador que discute as questões gerais que o tema provoca.

Minha intenção será tecer, inicialmente, comentários sobre projeto pedagógico e, com eles, discutir o fazer solidário e a formação permanente dos docentes. Depois, comentarei a avaliação e sua articulação com o projeto pedagógico. A tese será a de que parece haver contradição entre a natureza do trabalho solidário na organização do trabalho pedagógico e na avaliação na escola e a natureza competitiva da avaliação da escola. Essa contradição estaria representada por medidas geradoras de tensão entre financiadores, gestores e corpo escolar.

¹ Originalmente publicado em: BICUDO, Maria Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. (Org.). *Formação do educador e avaliação educacional*: conferências, mesas-redondas. São Paulo: Editora Unesp, 1999. (Seminários e Debates, v. 1).

No ano de 1998, todas as escolas do país, públicas ou privadas, discutiriam procedimentos e caminhos para a elaboração de um texto ao qual deverá ser dado o nome de projeto pedagógico. Neste trabalho, estarei cuidando, como todos, do processo desencadeado especialmente nas escolas públicas. Diante de meu desconhecimento sobre a organização de todos os sistemas estaduais e municipais, opto por discutir a temática tendo como referência o sistema Escolar público no Estado de São Paulo. Deste modo, consigo ver melhor o projeto, a avaliação, os locais em que podem ocorrer, seus atores e suas tensões.

PROJETO PEDAGÓGICO

Ambígua, a legislação elaborada em seus grandes eixos pela equipe coordenada por Darcy Ribeiro, e que constitui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, registra duas expressões que, aparentemente, referem-se a documentos organizadores da mesma ação – proposta pedagógica e projeto pedagógico. Azanha (s.d.) afirma que tanto a LDB quanto o Conselho Estadual de Educação de São Paulo compreendem as expressões como sinônimas, embora entenda que há situações em que essa correspondência possa não ocorrer.

As escolas e seus assessores enfrentam este desafio, que todos nós temos, de elaborar um tipo de texto cujo modelo não conhecemos. Os professores de língua materna sabem das dificuldades dos alunos diante da necessidade de escrever uma notícia e contemplar, no seu escrito, todos os componentes que a tornam notícia. Do mesmo modo que antes, porém, de ser registrada, a notícia já é notícia, o projeto pedagógico, antes de ser registrado já deve ser um projeto pedagógico. As angústias na compreensão do que seja talvez estejam mais na incapacidade que temos de refletir e objetivar o que pensamos e fazemos do que propriamente em registrá-lo. De qualquer modo, aqui a tensão reside na incompreensão do que seria o projeto pedagógico e quais seriam seus componentes formais. Azanha, a esse respeito, desarranja quem o procura: Num projeto pedagógico tudo é relevante na teia das relações escolares, porque todas elas são potencialmente educativas ou deseducativas. Ensinar bem, por exemplo, não é apenas ensinar eficientemente uma disciplina, mas é também o êxito em integrar esse ensino aos ideais educativos da escola. Enfim, o importante é a motivação e o empenho comum numa reflexão institucionalmente abrangente e o firme propósito de alterar práticas nos sentidos indicados por essa reflexão. Para isso, não há fórmulas prontas e convém não esperar auxílio de uma inexistente “ciência dos projetos” ou de roteiros burocratizados. Elaborar o projeto pedagógico é um exercício de autonomia. (AZANHA, s.d.)

Não há mesmo como buscar informações em modelos formais, e a sua construção no reino das ideias seria, como afirmou, um exercício de autonomia. Tanto quanto projeto pedagógico, a expressão autonomia está espalhada pelo texto da LDB, e, por necessidade de sua discussão, espalhada por todos os sistemas educacionais do país. A ela estão sendo

agregados alguns adjetivos, entre eles o da autonomia relativa, uma vez que as escolas estão vinculadas à própria lei federal, às legislações estaduais emanadas dos respectivos conselhos e normatizações das secretarias de Estado.

No entanto, o novo não é tão novo assim. Todas as escolas sempre realizaram suas discussões sobre para que ensinar, o que ensinar, como ensinar e como se organizar para ensinar. Neste Estado (de São Paulo), as condições internas das escolas foram otimizadas para a realização desse debate quando os modelos conhecidos como escola padrão tiveram vida. Diretores, coordenadores e professores que passaram pela experiência puderam experimentar o exercício de pensar, elaborar e operacionalizar o funcionamento da escola com a autonomia possível. As condições nas escolas comuns, como as atuais, não são certamente as mesmas para a realização desse trabalho. Embora legitimada pela legislação federal e pelo discurso oficial, a autonomia possível tem recebido muita intervenção. Tem-se, aqui, novo espaço de tensão demonstrado pela relação entre autonomia legal, autonomia possível, autonomia exercida pela escola e o controle e intervenção dos órgãos gestores para garantia de execução de sua política educacional, estreitamente vinculada aos estrategistas mundiais.

Mas a autonomia também assusta a quem pode exercê-la. A elaboração autônoma do projeto pedagógico, sem necessidade de submetê-lo à homologação dos órgãos oficiais, desencadeia o pânico entre os docentes porque eles acreditam haver um modelo claro, formal, definido, como se o registro formal fosse o trabalho pedagógico e não o seu projeto. Há que se entender, contudo, que projeto é caracterizado como uma intenção organizada, ou como aponta Azanha, citando Castoriadis. “E um projeto ... é a ‘intenção de uma transformação do real guiada por uma representação do sentido dessa transformação e levando em conta as condições dessa realidade’” (AZANHA, s.d.).

Dentro de dois ou três anos essa angústia provocada pela discussão e formalização do projeto pedagógico terá diminuído. Deverá crescer, entretanto, angústia de outra natureza - a do controle, do julgamento e da avaliação do trabalho de ensinar, o quê, para quem, para quê, por quê, quando e como. Sobre essas questões, que dizem respeito à avaliação, comentarei um pouco mais adiante.

A EXPECTATIVA DO TRABALHO COLETIVO

Detenho-me, agora, neste outro aspecto da construção do projeto. Os dispositivos legais elaborados pela equipe de Darcy Ribeiro (faço referência a essa equipe porque o legislador não é virtual nem uma entidade fluida) insistem em que a elaboração é uma tarefa coletiva. Certamente não a tarefa para a elaboração do texto formal, mas da discussão do ideário pedagógico. A preocupação com as discussões e decisões coletivas ganhou espaço

neste país em oposição aos comportamentos característicos das instituições e de seus dirigentes durante a última ditadura, assim declarada. Desde presidente até diretores de escola e professores, a prática do debate e da defesa de propostas era desconhecida e impraticável. O crescimento da organização sindical e dos movimentos grevistas no final da década de 1970 e nos anos 80 ensinou aos trabalhadores e às organizações o comportamento do respeito à pluralidade de ideias, do direito de defesa de propostas e do trabalho compartilhado. Entretanto, mentalidades e práticas não se transformam em tempos curtos. Há, parece, consenso de que as instituições escolares devem experimentar trabalho coletivo de elaboração, de operacionalização e de avaliação.

Uma contradição, porém, reside na prática escancarada dos estrategistas mundiais e nacionais de quebrar a espinha do movimento sindical, solidário e coletivo e, por outro lado, determinar, pelo discurso, que a escola, em seu interior, pratique comportamentos próprios dos movimentos organizados.

Embora esteja presente na legislação e em todos os discursos oficiais em São Paulo, a organização coletiva do trabalho enfrenta essas tensões. Tensão entre a autonomia possível e o controle externo, e tensão entre o comportamento da competitividade e o da solidariedade. O primeiro - o da competitividade - está presente nos discursos e praticado em todas as instâncias, porque é considerado a alavanca do progresso cultural do homem, tal como nas indústrias é considerado a alavanca do desenvolvimento tecnológico. O segundo está determinado a ser, pela legislação e pelo discurso, praticado somente no interior das escolas para a elaboração do projeto pedagógico. No horizonte, esse projeto deverá ser avaliado competitivamente e classificado em um ranking. São essas tensões entre o que parece ser consensual que solapam a criação de mentalidades e práticas solidárias.

A FORMAÇÃO PELO TRABALHO NO TRABALHO

Os desafios conceituais e metodológicos que se apresentam à equipe escolar a empurram para os trabalhos de formação permanente, um outro consenso entre os educadores. É pela formação, não necessariamente apenas em seu local de trabalho, mas necessariamente contaminada pelas questões vinculadas ao trabalho, que o trabalhador docente conquista conhecimentos e práticas elaboradoras do projeto da escola. Nesta área, há um outro consenso entre os órgãos financiadores e órgãos gestores espalhados pelo país. Trata-se do consenso de que terceirizar o processo de formação de professores é o melhor caminho para atender as necessidades da escola e suas dificuldades na elaboração de seu projeto autônomo.

Há que se considerar as tensões já apontadas e, no caso da formação referenciada por esse modelo, uma outra - a da ausência de vínculo afetivo, de compromisso ético, cultural,

político, e de interlocução permanente entre educadores de fora de sala com educadores de dentro de sala.

Nestes últimos três anos, a Secretaria da Educação em São Paulo declarou inovar o sistema de formação durante o trabalho. Criticando os cursos organizados por gestões anteriores, ministrados por educadores de seus próprios quadros, substituiu-os por cursos ministrados por universidades e entidades juridicamente organizadas especialmente para atender à demanda. Enquanto os antigos quadros mantinham vínculos permanentes com os assessorados, respondendo solidariamente pelo sucesso ou fracasso, estes outros mantêm vínculos pontuais, e não respondem, profissional e solidariamente, pelo sucesso ou insucesso da atuação.

Recorro, a esse respeito, novamente a Azanha:

Será que o aperfeiçoamento do pessoal docente, em exercício, deve ser feito pela frequência a curso? Na verdade, a resposta a essa questão exige uma qualificação prévia. Se os objetivos desses cursos forem a modificação da própria prática docente, a resposta mais adequada será, provavelmente, não. Por algumas razões. A eventual melhoria das práticas docentes exigiria um adequado conhecimento dessas próprias práticas e das condições em que elas ocorrem. E esse conhecimento raramente é disponível para os especialistas que ministram os cursos, simplesmente porque o assunto não tem sido objeto de suficientes pesquisas sistemáticas e continuadas. (s.d.)

Neste momento de meus comentários, é necessário organizar algumas das questões formuladas ou reformulá-las, para que eu mesmo possa melhor compreendê-las e não deixar escapar pelos dedos o núcleo da tese que procuro defender. Da maneira como venho encaminhando esta discussão, quero entender que a legislação brasileira determina a elaboração coletiva de um projeto pedagógico em todas as escolas, em respeito ao princípio de autonomia norteado por essa própria legislação. Essa concessão de autonomia terá uma contrapartida, que analisarei adiante, a da avaliação institucional. A elaboração solidária pressupõe um ethos que cultive o sentimento e o comportamento solidários. Uma vez que, na política econômica, na política educacional, em todos os discursos e em todas as medidas efetivamente práticas, o comportamento e o sentimento competitivos são os estimulados, como se poderá exercitar no interior da escola um projeto pedagógico solidário em sua elaboração e execução, e um comportamento competitivo em sua avaliação? Como elaborar, com assessores de fora da escola, desvinculados das práticas reais e sem compromisso com o desempenho final, um projeto pedagógico solidário? Essas questões não pedem respostas imediatas. Pedem apenas reflexão.

O RACIONAL E O AFETIVO NO PROJETO PEDAGÓGICO

Quero dedicar mais algumas linhas para comentar o conceito de projeto pedagógico. Logo depois enveredo na direção da avaliação, mesmo porque estão vinculados. Retomo os comentários, para introduzir as contribuições de Barroso (1992). Esse hoje conhecido investigador português considera que o projeto na escola “orienta a tomada de decisão dos atores em função de determinados princípios e valores”. Visto nessa perspectiva, é possível entender que os princípios e valores são os cultuados pela equipe escolar, em sintonia com as diretrizes gerais da educação no país e no estado. Mas se esses princípios são os da competitividade, da concessão de autonomia, e do controle como contrapartida, como esperar comportamentos solidários? Barroso (1992, p. 37) entende também que o projeto é “um processo de construção de consensos”. Tenho, todavia, receio dos consensos, porque atualmente a política no país, a educação no país, e em São Paulo, especialmente, são elaboradas a partir de consensos construídos entre os financiadores e gestores. Essa construção de consensos produz o discurso homogêneo, a prática única, as medidas sem vazios, sem um talvez, sem um parece, sem dúvidas que permitam a entrada do outro para a constituição compartilhada do discurso e das práticas. Como estratégia de abertura de espaços para participação e consequente construção solidária, não é possível desprezar o prazer racional e afetivo de preencher espaços abertos pelo debate e pelo diálogo. Barroso defende que a “adesão ao projeto é mais do domínio afetivo do que racional. O que é importante é o caráter sedutor da ideia ou intenção fundamental do projeto e a atração pelo movimento que a dinâmica do próprio projeto imprime ... a adesão ao projeto decorre não só de valores defendidos, mas também da metodologia adotada” (1992, p. 28-9). Quero entender, com Barroso, que o princípio deve ser o solidário e a metodologia deve criar as brechas para a consideração das experiências, do conhecimento e dos sentimentos de todos os atores.

Há, todavia, dificuldades históricas que colocam pedras nesse caminho. A escola é acusada, pelos gestores, de não saber assenhorear-se de sua autonomia e de ser incapaz de construir projetos pedagógicos consistentes. E há, nisso, um pouco de razão. As justificativas são encontradas no processo histórico da obediência e do cumprimento de determinações legais. O espaço aberto pela Lei Darcy Ribeiro torna-se, por isso, um oceano ameaçador. Os gestores são acusados pela escola de continuar a intervir também no varejo, isto é, de baixar determinações legais e bucais. As bucais, distribuídas por dirigentes de órgãos centrais ou intermediários, desqualificam as legais, carregam o gosto pelo discurso consensual, sem brechas, desqualificam as experiências, solapam as metodologias, desconsideram os sentimentos do homem profissional, anulam a identidade dos trabalhadores. Instauram, com isso, o comportamento de rebeldia, de boicotagem, de sabotagem, do descompromisso com

o projeto, porque esses trabalhadores o veem como o projeto do outro. Há nisso um pouco de razão. E há aqui uma outra indagação, que necessariamente não busca uma resposta imediata. Como os estrategistas da educação e seus gestores podem operacionalizar seu projeto educacional sem intervir no projeto da escola? A mesma questão faz para si o supervisor ou o professor coordenador que tem um projeto próprio e quer vê-lo em execução. Como pode ele realizá-lo sem intervir no trabalho do professor? O caminho, creio, está nas já velhas práticas conquistadas nas assembleias do final dos anos 70 e dos 90, mas abandonadas pelos próprios conquistadores – o caminho das propostas, das defesas, da construção provisória de consensos.

CAMINHOS E DESCAMINHOS DA AVALIAÇÃO

Enveredo, agora, como anunciara, para a avaliação. O revigoreamento da pedagogia brasileira, nos anos 80, foi acompanhado de críticas severas aos conceitos e modelos de avaliação da aprendizagem introduzidos no país pelos ideólogos da educação do Brasil potência, na década de 1970.

Nestes últimos quinze anos, o tema avaliação ganhou destaque em congressos, simpósios, seminários e em publicações educacionais.

Nesta década alarga-se o debate sobre uma outra avaliação – a institucional –, considerada consensual e necessária pelos estrategistas mundiais e nacionais. O Brasil acompanha o modelo praticado em muitos países do mundo ocidental. Deste modo, seria necessário comentar aqui duas avaliações - a interna, vinculada ao ensinar e ao aprender, e a externa, mais abrangente, necessária para controlar e indicar diretrizes gerais para redes de instituições. Assim, este texto, do ponto de vista de quem está na ponta da rede, aborda a avaliação na escola e a avaliação da escola.

A avaliação interna, assim chamada em oposição à externa, tem passado por experiências significativas que contribuíram para delinear com maior clareza seus contornos conceituais. Experiências em redes públicas, especialmente a exercitada no ciclo básico, em São Paulo, a partir de 1985, apontaram os caminhos da avaliação processual e interativa, inerente ao próprio projeto de ensinar. Por esse caminho, as práticas, com maior ou menor intensidade, revitalizaram o princípio da avaliação como fundamento não descolado do planejar, do praticar, do ensinar, do aprender, enlaçando professor, aluno, escola, metodologias, conteúdos, enlaçando todo o projeto pedagógico.

Com a implantação do regime de ciclos em alguns estados, esse conceito e essa prática avaliativa receberam tempo e espaços propícios para seu fortalecimento, porque o projeto

de organização pedagógica deixa de conceber um ensino fatiado em séries para entendê-lo como um tempo de trabalho global organizado em anos. Escorraçada pela legislação, a avaliação classificatória parece perder adeptos, lugar e renovação conceitual. Até mesmo o nome tradicional perde sua legitimidade, porque não é mais o rendimento escolar que é medido, mas o trabalho pedagógico realizado pela escola e por todos os seus atores. Esta é a avaliação que os discursos oficiais e a própria produção acadêmica recomendam. Entretanto, este processo avaliativo interno é submetido a um processo de acompanhamento de resultados - a avaliação chamada externa.

Esse processo externo conserva, contudo, os conceitos e os procedimentos praticados pela avaliação interna? Por que surge como consensual e necessário? Que impactos pode trazer ao processo da avaliação processual e interativa? Para responder a essas questões, analiso a resolução tornada pública pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em 22 de março de 1995, porque espelha também o ideário educacional nacional e, creio, de outros tantos países.

Uma das diretrizes do documento julgava necessária a “revolução na produtividade dos recursos públicos que, em última instância, deveria culminar na melhoria da qualidade do ensino”. Para isso, segundo o documento, seria necessário rever o papel do Estado, que passaria a desempenhar a função de “planejador estratégico e não o de simples prestador de serviços”; deveria abandonar o papel restrito de “mero gestor da rede estadual” para tornar-se a “liderança articuladora e integradora das diferentes administrações municipais e de outras instâncias responsáveis pela educação no Estado...” Entre as mudanças no padrão de gestão, propunha a “racionalização do fluxo escolar; a instituição de mecanismos de avaliação dos resultados; aumento da autonomia administrativa, financeira e pedagógica das escolas”. Ao propor o aumento da autonomia, o documento revelava que isso exigiria “como contrapartida, a responsabilidade e o compromisso”. Por isso, a administração, afirma o documento, “deverá estabelecer um sistema criterioso de avaliação dos resultados da aprendizagem dos alunos e criar condições para que as escolas respondam por eles”. Ainda por considerar esse documento importante para a compreensão das medidas educacionais desencadeadas neste Estado, transcrevo um trecho a respeito da importância da avaliação institucional para os gestores e financiadores.

A avaliação, portanto, é condição *sine qua non* para que o Estado possa cumprir seu papel equalizador, na medida em que ela lhe fornece dados para atuar na superação das desigualdades existentes entre as escolas paulistas. Além disso, os resultados do desempenho das escolas deverão ser amplamente divulgados, de forma que tanto a equipe escolar como a comunidade usuária seja capaz de identificar a posição da sua escola no con-

junto das escolas de sua Delegacia, de seu bairro e de seu município. Isso possibilitaria à escola a busca de formas diversificadas de atuação, com o objetivo de implementar a melhoria dos resultados escolares. Por outro lado, permitirá também à população acesso às informações, de modo que possa fiscalizar, participar e cobrar a qualidade do serviço que lhe deve ser prestado. Nesta gestão, a transparência dos resultados das políticas públicas e a participação popular são imprescindíveis para uma maior produtividade dos serviços públicos. (SÃO PAULO, 1995)

Não interessa, para este trabalho, discutir todos os anúncios desse documento de 1995, nem submetê-los, após três anos, a uma análise. Porém, em relação à avaliação, esses anúncios indicam a elaboração de instrumentos distantes dos princípios defendidos pela avaliação na escola. No trecho citado, o princípio é o da classificação e, colado a ele, o princípio da competitividade, uma vez que os resultados divulgados deverão colocar frente a frente escolas do mesmo bairro e do mesmo município. É possível interpretar que a avaliação externa julga a interna por critérios próprios, portanto, diferentes. Mais do que avaliar as relações entre os atores, o conhecimento e as metodologias no projeto pedagógico, este instrumento busca informações sobre todos os setores da escola. No processo de coleta de informações, os relatórios não são solidários, porque alunos avaliam professores, professores o diretor, e os órgãos gestores avaliam todos. Trata-se da contrapartida há pouco citada. Entre negociadores, o lado com maior poder exige sempre contrapartidas para atender a solicitações. Neste caso, existiria, pelo menos em tese, a concessão da autonomia financeira, administrativa e pedagógica. A contrapartida seria o direito do controle. Há, certamente, boas razões para que isso ocorra, especialmente quanto à autonomia financeira. Quanto à autonomia pedagógica é que reparos podem ser apontados porque podem contaminar a avaliação processual e interativa com os respingos da classificatória e competitiva representados no ranking das cem melhores escolas publicado pelos jornais de grande circulação.

Barretto (1998, p. 10) alerta sobre os riscos de um outro tipo de contrapartida - a existente entre órgãos internacionais e o país em que o sistema padronizado de avaliação é aplicado. Os custos para o desenvolvimento do programa são sempre altos e, portanto, a contrapartida também. A escassez de recursos inibiria o desenvolvimento de pesquisas em educação que poderiam, segundo afirma, "trazer aportes não menos valiosos para a melhoria do sistema escolar".

São os indicadores, principalmente os quantitativos, que têm norteado os projetos no Estado de São Paulo. O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) tem sido utilizado nos últimos três anos para verificar o desempenho dos alunos, dos professores e da administração. Em 1996, primeiro ano de sua aplicação, a Se-

cretaria da Educação publicou relatório, no formato revista, em que analisava o seu impacto. Embora de aplicação e análise recentes, o texto abusava, como é próprio destes tempos, do tom triunfante. Acalentado pela cultura do sucesso, o discurso não fazia nenhum reparo ao programa. Embora seja uma fonte de indicadores surpreendentes, pode também, dado seu uso competitivo, contribuir para o fortalecimento de outra cultura que não a do sucesso, mas a do mascaramento e da adequação.

A revista do SARESP informava ao leitor sobre experiências semelhantes nos Estados Unidos, Canadá, Chile, França e Inglaterra, todas, certamente, executadas com sucesso. Na França, especialmente, registra o documento, “a implementação de testes padronizados passou a ser exigida também por causa das disparidades crescentes de rendimento entre os alunos do ensino básico francês e que não poderiam ser captadas pelas avaliações feitas por cada professor dentro da escola. Essas disparidades são resultantes de mudanças na sociedade, dos efeitos da imigração e da segregação racial e social em certas áreas e do excesso ou falta de rigor na avaliação feita pelos professores” (SÃO PAULO, 1996, p. 7). Há, aqui, uma pergunta possível: a padronização da avaliação dos alunos pode levar, no futuro, a uma padronização dos projetos pedagógicos, negando, portanto, a autonomia concedida? Em outras palavras: a contrapartida pode determinar a anulação, na essência, do objeto da troca?

A respeito dessas experiências internacionais, Barretto (1998, p. 10) entende que são ainda recentes, não tendo ainda acompanhado uma geração de estudantes. Desse modo, afirma: “... é difícil aquilatar a magnitude do impacto que a utilização desse tipo de monitoria é capaz de provocar e, ainda que haja indícios da sua associação com a melhoria do ensino, observa-se que esse é um terreno ainda muito sujeito a ensaios e erros, a avanços e retrocessos”. A adoção dos modelos internacionais sem considerar as condições de infraestrutura da educação brasileira podem, para Barretto, levar “ao desperdício de recursos escassos e pode escamotear problemas ao invés de apresentar soluções para eles” (idem).

A primazia dos indicadores pode determinar, como querem os gestores, o desafio necessário para que a comunidade se organize para idealizar e operacionalizar seu trabalho pedagógico consequente, ou, nas palavras dos gestores, mais produtivo. Contudo, pode, também, instaurar o desestímulo ou a procura de instrumentos pouco éticos para subir no ranking. Observo, entre os trabalhadores de escolas, os mesmos sentimentos e, por vezes, os mesmos comportamentos de alunos sendo avaliados. Expressam desestímulo e descompromisso pela má classificação. Se para os alunos a classificação em quadro de honra não provoca ações de estímulo, há possibilidade de que essa reação também ocorra no quadro de honra das cem mais publicado pelos jornais. Por outro aspecto, o Provão aplicado nas universidades indica a procura pelas melhores, na área privada, mas nas escolas públicas estaduais de ensino fundamental e médio, o ranking provoca sorteios.

MOTIVAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

Dedico, agora, algumas linhas para comentar duas categorias: a motivação e a problematização. As duas podem ser utilizadas para provocar reações nas pessoas, de modo geral, e nos educadores, em particular, mas a problematização, sobretudo, parece ser o melhor caminho. A motivação seria um instrumento que tem direção de fora para dentro. Assim, entendo a razão da publicação do ranking. A problematização tem direção contrária, embora também tenha o seu nascimento em situações externas. A provocação externa, nesse processo, é reelaborada, transformada e apropriada como se tivesse nascido no interior do grupo ou da própria pessoa. Trata-se, portanto, de um complexo conjunto de sentimento e de racionalidade. Esse conjunto incorpora compromissos, desafios, consciência autônoma, solidariedade, co-responsabilidade, crença em projetos e percepção da identidade. Em sentido contrário, a motivação direta, simples e ameaçadora, mantém-se fora do sujeito. Ao trazer essa situação para o vínculo entre avaliação da escola e projeto pedagógico é possível entender que o corpo escolar veja, compreenda a motivação como estímulo externo, ou seja, de fora para dentro e compreenda a problematização como um processo de direção oposta, ou seja, do interior para o exterior.

CONCLUSÃO

Tentei, neste trabalho, defender a tese de que há contradições entre o estímulo ao comportamento competitivo no discurso e prática dos órgãos oficiais e sua própria expectativa de trabalho solidário no interior das instituições escolares. Apesar da falta de tradição da ação solidária no país, as condições atuais e os mecanismos controladores podem dificultar o fortalecimento desse procedimento. Tentei apontar, não sei se de modo convincente, que a avaliação na escola pode, dadas as condições de organização em ciclos, fortalecer seus princípios processuais e interativos, mas que pode ser contaminada, ou impedida de avançar, pelos princípios competitivos da avaliação da escola. Como contribuição, no corpo do texto, fiz referência à necessidade de se colocar em dúvida os consensos, o discurso homogêneo, único, triunfante e desqualificador de experiências anteriores. O discurso não conclusivo, não triunfante, não consensual, permite a participação, a contribuição, a problematização e o renascimento da solidariedade, esse sentimento tão caro ao homem cultural e espiritual, mas agredido nestes tempos da competitividade, tão caro ao homem econômico.

REFERÊNCIAS



AZANHA, J. M. P. **Proposta pedagógica e autonomia da escola**. SE/FE/USP, s.d. 10p. (Digitado).

BARRETO, E. S. de S. Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e Médio. In: ENCONTRO ESTADUAL DA APASE, 12, Águas de Lindóia, 1998. Jornal da APASE, São Paulo, out. de 1998.

BARROSO, J. Fazer da escola um projecto. In: CANARIO, R. (Org.). **O projecto de escola**. Lisboa: EDUCA, 1992.

SÃO PAULO. Secretaria do Estado da Educação. Comunicado SE de 22 mar. 1995. Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo, no período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1995. **Diário Oficial de São Paulo**, Seção 1, v.105, n.56, p.8-10, 23 mar. 1995.

SÃO PAULO. Secretaria do Estado da Educação. **SARESP**: Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. São Paulo: FDE, n.1, nov. 1996.