

# Avaliação na Gestão de Organizações Educacionais

Genuino Bordignon\*

## RESUMO

*A avaliação em educação, historicamente, tem-se constituído em processo de julgamento dos alunos, tribunal a decidir sua trajetória escolar. Os estudos sobre avaliação, centrados nos resultados, dedicavam-se às análises metodológicas, buscando fidedignidade dos instrumentos para conferir "justiça" à classificação dos alunos. Recentemente começa a ganhar espaço a avaliação institucional, marcada pela concepção positivista da medição e classificação, agora institucional. Que novos paradigmas, que novos fundamentos conceituais nos levarão a superar a prática classificatória da avaliação, situando-a na investigação das causas determinantes dos resultados? As reflexões trazidas ao texto aqui apresentado exercitam a construção desses fundamentos e oferecem um ensaio de propostas de avaliação da escola.*

**Genuino Bordignon**

*Professor Adjunto,  
Faculdade de  
Educação, UnB.*

## 1. Introdução

Este trabalho é fruto de leituras e reflexões desenvolvidas em sala de aula com alunos da graduação e pós-graduação. Assim, além dos autores citados, os alunos têm parte significativa na construção dessas reflexões.

As análises e reflexões aqui desenvolvidas situam a avaliação como um processo de auto-consciência institucional. Sob essa abordagem, a avaliação se torna o instrumento analítico a desvendar as causas condicionantes, ou determinantes, do sucesso institucional, situando a análise nos meios, métodos e processos, para além da mera medição e comparação de resultados. Assim entendida, a avaliação se constitui no processo de sistematização de informações criticadas, assumindo função diagnóstica, pré-requisito fundamental para o planejamento e a gestão de organização educacionais.

A avaliação diagnóstica é o processo de informação crítica dos fatores e condicionantes que movem a vida institucional, suporte do processo decisório. Dirigentes bem informados, se competentes técnica e politicamente, tomarão decisões eficazes.

(\*) Filiação Institucional: Professor Adjunto, Faculdade de Educação, UnB.

Dirigentes mal informados, mesmo os competentes, só terão espaço para decisões aleatórias, lotéricas.

O presente artigo analisa sucintamente, algumas práticas da avaliação tradicional e os paradigmas que as sustentam, para, como alternativa a essas práticas, propor um novo enfoque para a avaliação de organizações educacionais, fundamentado em novos paradigmas e pressupostos. Ao final, é apresentado ensaio de proposta de avaliação da escola, conforme desenvolvida em sala de aula com os alunos.

## 2. Avaliação em Educação: Alguns Caminhos Andados

A nossa história de vida, as nossas idiosincrasias, condicionam nossas ações. No que se refere à avaliação, tendemos a avaliar como fomos avaliados, mesmo porque, paralelamente às práticas de avaliação sofridas, incorporamos em nossa educação os paradigmas que as presidiram.

A nossa civilização foi construída sob a égide do paradigma judaico-cristão, cuja expressão maior foi a escolástica, escola teo-filosófica que concebia a verdade como algo posto, imutável, e admitia uma única maneira de interpretar o mundo. E na sua visão de mundo teocêntrica estabeleceu um conjunto de dogmas, verdades impostas a todos sem contestação. Dela deriva a concepção maniqueísta, que estabelece a dualidade dicotômica certo-errado, prêmio-castigo. A avaliação, neste contexto, passa a constituir-se no tribunal a julgar o certo e o errado na aprendizagem e na ação dos discípulos e a atribuir-lhes prêmios e castigos.

A expressão moderna da escolástica foi trazida pelos paradigmas iluministas, da razão pura, que estabelece a relação linear verticalizada sujeito-objeto, e positivista-liberal, que concebe as diferenças individuais como algo mensurável e classificável na escola meritocrática.

Esses paradigmas fizeram da avaliação um instrumento (do sujeito-professor) de medição, classificação e julgamento de resultados (do ob-

jeto-aluno), situados apenas no rendimento ou comportamento, constituindo-se em instrumento dogmático-autoritário de dominação, de imposição de verdades prontas e acabadas.

A história da avaliação escolar está profundamente calcada no paradigma do liberalismo positivista, constituída por um processo cartesiano de classificação em classes intelectuais, de "carimbação" das diferenças segundo o desvio do "padrão" estabelecido. Vale perguntar: por que a escola está tão presa a esta noção capitalista de valor, que leva a tudo classificar, distinguir e comparar, e que gera o processo de exclusão social, reproduzido na escola como processo de exclusão intelectual?

A nossa experiência pessoal de avaliação constituiu-se em tribunal de julgamento de nossos méritos e desempenhos, cujas sentenças se traduziam em prêmio ou castigo. Nossa trajetória escolar nos atribui uma posição, uma classificação intelectual, carimbada pelos registros desses julgamentos, onde as circunstâncias, as diferenças, as preferências e valores pessoais não contam, mas apenas os do avaliador.

Até recentemente, o termo avaliação evocava, quase exclusivamente, a questão da classificação do rendimento escolar. A avaliação educacional tem sido, através da história, o instrumento de julgamento dos alunos, constituindo-se em tribunal a decidir sua trajetória escolar. Coerentes com essa concepção, os estudos do processo de avaliação concentravam-se nas análises metodológicas, buscando fidedignidade dos instrumentos para conferir "justiça" à classificação do desempenho dos alunos. Sempre uma avaliação centrada nos resultados.

Nas últimas décadas os estudos pedagógicos passaram a conceber a avaliação com enfoque mais amplo em que são considerados fatores sócio-econômicos dos alunos e condicionantes institucionais da escola na determinação dos resultados. Em relação à avaliação merecem destaque os estudos de *Lukcesi (1986)*, *Saul (1991)*, *Hoffmann (1994)*, *Ludke e Mediano (1992)* e os contidos na Revista de Educação da AEC (1995).

Apesar das contribuições dos estudos peda-

gógicos, a prática da avaliação do rendimento escolar, no ensino de 1º grau, continua avaliando as capacidades individuais, classificadas com "rigor e justiça", nunca condicionantes institucionais. No que se refere ao 2º grau e especialmente às universidades, vale destacar que as concepções e as práticas de avaliação dos alunos continuam "jurássicas".

Só mais recentemente começa a haver preocupação com a avaliação institucional. Na década de 80 iniciou-se um movimento pela avaliação institucional do sistema educacional, tanto na educação básica, quanto na superior, cerca da, inicialmente, de profundas resistências. Resistências fundadas no medo da classificação maniqueista e do uso dos resultados para o prêmio e castigo. Superadas as resistências iniciais quanto aos usos, surgiram controvérsias quanto aos métodos e processos, que ainda persistem.

Nas universidades, mantidas as resistências às propostas "oficiais", a avaliação institucional foi assumida internamente como programa de auto-avaliação, com ênfase na avaliação de programas e projetos, especialmente dos cursos, com base em opiniões de professores, alunos e peritos externos e em indicadores acadêmicos como pesquisas, publicações e eventos. O MEC, por sua vez, por meio de Medida Provisória, embutida na criação do Conselho Nacional de Educação, por fim aprovada pelo Congresso Nacional (Lei Nº 9.131 de 24/11/95), estabeleceu o exame de final de curso como mecanismo de avaliação das universidades.

No ensino público de 1º grau, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), programa desenvolvido pelo MEC em articulação com as Secretarias de Educação dos Estados, buscou traçar perfis dos diretores, professores e alunos das escolas e avaliar o "rendimento do sistema", traduzido pelo que e quanto os alunos aprenderam e pelos índices do fluxo escolar.

Assim, a avaliação institucional assume características de medição de resultados para a classificação de instituições, à feição da avaliação dos alunos. Esses programas mantêm a tendência burocrática e reducionista da avaliação

tradicional, constituindo um novo taylorismo pedagógico, a verificar e testar o ajuste dos parâmetros e medir a eficiência da máquina aqui chamada "sistema".

### **3. Avaliação Institucional: A Construção de Caminhos**

Que novos paradigmas, que novos fundamentos conceituais nos levarão a superar a prática atual de avaliação? Os novos paradigmas devem ser encontrados em duas vertentes: na filosofia da educação, que concebe a pessoa como totalidade individual única e inclassificável, ao mesmo tempo que profundamente vinculada à trajetória coletiva; e na função diagnóstica da avaliação, enquanto crítica de meios e processos.

As práticas sociais não são neutras, elas carregam implícita a visão de mundo, as idiosincrasias de seus atores. Especialmente a avaliação contém implícitos, e mal dissimulados, os fins atribuídos à educação, as concepções pedagógicas, constituindo-se no instrumento de controle do poder sobre a educação e, por meio dele, da cidadania que queremos.

A questão fundamental, tanto a da avaliação institucional quanto a do rendimento dos alunos, não se situa na quantificação de resultados, nem nos métodos de sua medição, mas na identificação dos meios e processos, das causas determinantes dos resultados, considerando a globalidade das variáveis organizacionais e representando o projeto de qualidade, a missão institucional. Assim, mais do que investigar quanto a instituição produziu ou os alunos aprenderam, passa a ser fundamental desvendar os fatores da produção, seja do conhecimento e suas manifestações, seja da aprendizagem dos alunos.

Mais do que medir o quanto a instituição produziu e os alunos aprenderam é preciso identificar qual é o seu projeto de qualidade e, a partir dele, quais são os fatores de eficácia desse projeto. No caso dos alunos, antes de perguntar o quanto aprenderam é fundamental ter clareza sobre o para que e o por que aprende-

ram ou não aprenderam.

Neste contexto não faz sentido dicotomizar, ou tratar separadamente, avaliação institucional e avaliação de rendimento escolar. Considerada a missão institucional da escola, a avaliação passa a ser o diagnóstico das causas determinantes dos resultados, situadas no contexto institucional, que abrange fatores internos e externos.

A função diagnóstica da avaliação se fundamenta na análise crítica de meios, processos, condicionantes sócio-culturais e objetivos frente à missão institucional, para refazer ou consolidar caminhos na busca do rumo desejado. Assim, a avaliação institucional assume importância fundamental no planejamento e gestão de organizações educacionais, processos de realização da missão organizacional. Ela se constitui em ato de permanente reflexão e análise de objetivos, processos e resultados, reflexão fundada em princípios éticos, tendo como horizonte o projeto de qualidade, a cidadania que queremos.

Assim, a avaliação concebida como juízo de valor relativo às ações e objetivos será situada não mais como tribunal para julgamento de pessoas, mas como "valorização" de processos e resultados. Neste sentido, concebemos a avaliação como juízo de valor sobre a propriedade do processo para a obtenção da qualidade do produto, tendo como referencial a missão da organização.

Esta concepção contém os seguintes pressupostos:

- a avaliação é um processo crítico e dialógico (negociação);
- que busca atribuir valores (não tribunal de julgamento);
- a meios e processos (não a pessoas);
- no alcance de objetivos (missão institucional);
- frente a um referencial de qualidade (para a crítica da realidade);
- cumprindo função diagnóstica (não classificatória);
- para promover mudanças na realidade (processo decisório);

- promover a cultura do sucesso institucional.

Cada um dos aspectos da definição acima contém questões tão amplas, que sua abordagem ultrapassa o contexto deste artigo. Assim, é apresentada, a seguir, uma sucinta explicitação de cada aspecto.

A avaliação, entendida como processo crítico, se constitui na análise da realidade institucional. Essa análise requer a obtenção e a análise de informações que permita identificar os fatores limitadores ou facilitadores do alcance dos objetivos e dos rumos da instituição. Como as instituições são constituídas por e para as pessoas, sua trajetória representa um processo de construção coletiva e diz respeito à vida de todos os que participam delas, a avaliação deve representar o diálogo da pluralidade das vozes, constituindo-se em processo de mão-dupla, em que as características individuais contam mais que os comportamentos e desempenhos "padrão".

Enquanto processo dialógico, a avaliação institucional deve iniciar-se por uma negociação entre os atores institucionais *sobre o quê, para quê e como avaliar*. A avaliação imposta desencadeia reações que viciam todo o processo, por constituir-se em tribunal e não no desejado processo da autocrítica institucional, na busca das causas limitadoras do sucesso individual e coletivo e da descoberta dos caminhos para a superação dessas limitações. É um processo de crise, que demanda decisões radicais para a superação dos impasses. Processo participativo de autoconscientização institucional, para o desenvolvimento crítico das atividades.

Mesmo a avaliação do rendimento escolar deve constituir-se em processo dialógico, superando a atual prática autoritária que situa o professor como juiz e o aluno como réu. No campo da avaliação, o professor em sala de aula tem desempenhado papel similar ao do juiz de futebol, onde a trajetória da bola, a intenção e ação dos jogadores não são reais. Real, o que vale, é o que o juiz viu e percebeu, e tudo fica na dependência do caráter do professor-casuídico que tem poder de vida e morte sobre a trajetória escolar do aluno. O processo peda-

gógico é essencialmente dialógico, em que ambos, professor e aluno, mestre e discípulo, se perguntam e buscam respostas, na construção coletiva do saber; em que o aluno adquire consciência de suas potencialidades e desempenhos: que sabe por que e quanto aprendeu; e avaliação se constitui, em última instância, na tomada dessa consciência de si.

Assim, avaliação se constitui num juízo de valor de uma ação, dos dados da realidade. No contexto da avaliação o juízo de valor assume a conotação de grau de desejabilidade em termos de resultados e da eficácia dos processos no alcance desses resultados. Isso requer um referencial para a crítica da realidade, o paradigma de qualidade desejada, tendo como referência a missão institucional, paradigma este fundado em valores que definem a concepção de educação adotada, os objetivos perseguidos. Atribuir valores não deve ser entendido como um julgamento definitivo, um tribunal a sentenciar o certo e o errado, mas como um processo de "avaliação" da eficácia das ações, processo gradativo de ajustes na direção do rumo desejado. Atribuir valores é, antes de tudo, uma análise crítica da eficácia dos meios e processos, da congruência e relevância dos objetivos. Em última análise, não se avaliam pessoas, mas processos e circunstâncias institucionais e pessoais determinantes dos desempenhos, do alcance dos objetivos.

Sem clareza dos objetivos e das estratégias de ação para alcançá-los, o referencial para análise passa a ser uma negação. Não há como atribuir valor ao que não existe. Quando não se sabe como e para onde se quer ir, qualquer caminho e chegada podem ser considerados um bom processo e um bom resultado. A definição dos objetivos deve estar referida à missão institucional frente ao contexto institucional.

A crítica da realidade se constitui na atribuição de valor quanto à eficácia de processos e objetivos no alcance da qualidade desejada, da missão institucional. Mas, como a qualidade é referida às concepções e valores que temos da educação, nesse campo temos mais divergências do que consensos, o que confere alto grau de relatividade à crítica. O que se tem são al-

guns consensos mínimos sobre a necessidade do saber e divergências metodológicas, filosóficas e políticas sobre o *como aprender e para que saber*. Nosso referencial de qualidade determina o valor que atribuímos aos processos e resultados. Vale lembrar que muitos paradigmas de educação foram construídos ao longo da história pedagógica, dentre os quais podem ser destacados: o clássico, o moderno e pós-moderno, o tecnológico, o psicanalítico, o popularizador, o da qualidade total, o da terceirização, o da escola cidadã, entre outros, conforme sintetiza *Sandrini (1994)*.

Uma das questões cruciais do processo de avaliação diz respeito à sua função, ao uso dos resultados. Aqui considerada como o processo de identificação das causas determinantes dos resultados, a avaliação assume função diagnóstica, ou seja, alimentadora do processo decisório. Assim, a avaliação institucional se torna essencial ao processo de planejamento e gestão e à promoção de mudanças. A avaliação é o fundamento do processo decisório, cuja legitimidade é dada pela participação e clareza de objetivos. Assim, a função da avaliação é a de buscar alternativas que permitam a correção de rumos, a transformação da realidade.

Mas, para que a avaliação alimente positivamente o processo decisório, cumprindo sua função diagnóstico, precisamos ter clareza sobre que diagnóstico interessa. O tradicional diagnóstico constituído por um amontoado de dados estáticos e sem crítica, representativos de meras conseqüências, não oferece base para decisões, não constitui diagnóstico. O diagnóstico verdadeiro requer a identificação das causas. O diagnóstico baseado em resultados pode constituir-se em boa "autópsia", que deixa espaço a uma só decisão: a exclusão definitiva.

A concepção equivocada ou parcial de diagnóstico, constituída de dados sem crítica, leva a transferir o diagnóstico à prova, ou seja: tomar o resultado como diagnóstico. O exame laboratorial não constitui diagnóstico, apenas traduz a situação daquele momento em relação a determinados parâmetros de higidez, podendo indicar a existência de uma disfunção orgânica, não o processo da doença. O diagnóstico é dado

pela percepção do médico frente à história do "paciente" e os dados do exame. A prova é um dado parcial, que traduz uma circunstância sem revelar os meandros, os labirintos que levaram a este ponto de chegada. Neste sentido pode-se dizer que a prova pouco prova. Reduzir a avaliação a exames, especialmente de final de curso, constitui simplismo que não diagnostica a realidade institucional. Dadas as circunstâncias do ponto de partida e dos meandros do caminho de cada um, a obtenção de resultados iguais pode significar desempenhos diferenciados, de avanço para uns e retrocesso para outros.

Finalmente, a avaliação deve desenvolver uma cultura do sucesso institucional. A nossa história de avaliação tem se constituído, em boa parte, no registro de fracassos e insucessos. É lamentável, mas a escola é uma das poucas organizações sociais que se orgulha de seus fracassos. E há "professores" (jamais educadores), que poderiam ser comparados a "caçadores" que se orgulham da inteligência de suas armadilhas, ou "pistoleiros", sempre com o dedo no gatilho para abater seus alunos diante do menor cochilo. São aqueles que se orgulham de serem os "bons" porque com eles metade da turma está previamente condenada ao fracasso. O que dizer de um médico que entra na enfermaria do hospital e diz aos seus pacientes: eu sou o "bom", comigo metade de vocês vai sair pela porta do necrotério? Afinal, a missão do professor é ensinar, não reprovar. O insucesso deve ser encarado como acidente de percurso da atividade humana, jamais como objetivo. Quando ocorre deve constituir-se em crise que requer avaliação de causas e decisões radicais para sua superação.

Os pressupostos acima explicitados fundamentam a proposta de avaliação da escola, a seguir apresentada.

## 4. Uma Proposta de Avaliação da Escola

Avaliar uma organização educacional está profundamente vinculado à concepção de educação, ao paradigma de qualidade educacional

que temos. Nosso paradigma de qualidade constitui o referencial para a análise e crítica da realidade, descrita e percebida pelos avaliadores. É inevitável que a concepção de educação determine o enfoque, os métodos e os usos da avaliação, ou seja: determine o tipo de processo de avaliação adotado. Isso pode significar respostas diferenciadas às perguntas: O quê? Como? Por quê? Quando avaliar? Quem avalia?

Para um projeto de avaliação institucional, *Ana Maria Saul (1991)* propõe o "paradigma da avaliação emancipatória" constituído de três momentos: expressão e descrição da realidade, crítica do material expresso e criação coletiva. Esses momentos contêm a resposta às perguntas acima segundo um paradigma de educação para a cidadania, que inspira a concepção de avaliação aqui adotada. Assim, a elaboração de um projeto de avaliação requer a definição das informações necessárias à descrição da realidade e um referencial de qualidade para a crítica dessa realidade (referencial crítico).

A proposta de avaliação da escola, sucintamente apresentada a seguir, representa um exercício pedagógico de construção coletiva em sala de aula, mas não passa de mero ensaio, uma vez que o pressuposto fundamental para o sucesso de qualquer projeto de avaliação institucional é que o mesmo nasça de negociação coletiva, em que os atores da escola tenham clareza das respostas às perguntas acima formuladas e de sua importância na construção do projeto de qualidade desejada. É preciso ter clareza, especialmente quanto aos objetivos da avaliação, assegurando que esse processo não levará as pessoas a qualquer tribunal inquisitório, mas se constituirá em reflexão na busca da autoconsciência institucional e oferecerá oportunidades de crescimento individual e coletivo.

Quanto ao referencial crítico, trabalho realizado junto aos alunos propôs a construção de um paradigma de qualidade da escola que queremos. Segundo a percepção desses alunos uma escola de qualidade é o lugar onde se cultiva a(o):

- democracia/participação;
- autonomia/emancipação;

- compromisso;
- competência/saber;
- humanização: sensibilidade, afetividade, prazer;
- universalização/eqüidade;
- ousadia;
- mediação de conflitos;
- justiça;
- valorização da cultura;
- espaço para o novo;
- solidariedade;
- criatividade;
- tolerância.

Quanto ao conteúdo das respostas às perguntas sobre *o que* (informações - variáveis e indicadores), *por que e para que* (justificativa e objetivos), *como* (metodologia) e *quando* avaliar e *quem* deve avaliar são sugeridos, a seguir, alguns itens, entre outros considerados importantes para a avaliação da escola.

**O que avaliar?** - Podem ser consideradas como objetivo de avaliação as seguintes variáveis organizacionais:

a) o **contexto** institucional da escola, considerando a sua vinculação administrativa, as relações com o sistema educacional e com seu entorno (a comunidade em que está inserida). Com relação ao contexto são destacados os seguintes indicadores:

- expectativas (o que a comunidade espera da escola);
- participação (dos pais na escola);
- relações (escola/comunidade);
- contexto (sócio-cultural);
- atividade dos pais;
- situação (educacional e sócio-econômica dos pais);
- localização geográfica.

b) as **condições internas**, considerando a organização institucional, a infra-estrutura e equipamentos, os recursos tecnológicos, didáticos, financeiros e outros. Aqui são destacados os seguintes indicadores:

- ordenamentos institucionais;
- espaço físico;
- recursos: materiais, financeiros, humanos;
- biblioteca/acervo;
- segurança;
- saneamento.

c) o **projeto pedagógico**, considerando a missão organizacional seus objetivos e estratégias de ação, onde se destacam o currículo, os métodos e processos (incluindo a avaliação do rendimento). Foram destacados como principais componentes do projeto pedagógico:

- filosofia da escola;
- objetivos;
- metodologia;
- currículo;
- avaliação;
- organização do trabalho (disciplina).

d) os **atores** do fazer pedagógico, considerando a direção, os professores e os alunos. Foram destacados os seguintes indicadores:

#### - **Direção:**

- clima organizacional;
- estilo gerencial (liderança);
- comunicação;
- compromisso com o projeto pedagógico;
- distribuição do tempo - adm. e pedagógico;
- organização da ação;
- avaliação de processos;
- percepção do futuro;
- articulação política;
- preocupação com o aperfeiçoamento do pessoal;

#### - **Professores**

- formação (interesse no aperfeiçoamento);
- compromisso (atitudes-disposição);
- participação;
- criatividade/iniciativa;
- relacionamento com o grupo comunidade;

- senso crítico;
- competência;
- prazer;
- *ethos* profissional/ética;

#### - Alunos

- interesse;
- motivação;
- participação (compromisso);
- prazer;
- criatividade/criticidade;
- organização do trabalho (disciplina);
- liberdade/responsabilidade (sujeito);
- solidariedade;
- justiça.

**Por que e para que avaliar?** - A avaliação da escola, como foi enfatizado no texto acima, constitui o processo de sistematização e crítica das informações que dão suporte ao planejamento e a gestão, constituindo a base do processo decisório. Assim, a avaliação se justifica e tem por objetivos: resgatar a dimensão da qualidade; diagnosticar a realidade da escola (auto-consciência institucional); alimentar o processo decisório; promover a revisão sistemática de objetivos e estratégias de ação, tornando-os dinâmicos; e dar contas ao público do compromisso social e da competência profissional da escola, uma vez que a educação, mesmo quando exercida por instituições particulares, constitui "mínus" público.

**Como avaliar?** - Constituindo processo de descrição, percepção e crítica da realidade institucional, a avaliação se utiliza dos métodos e processos de investigação das ciências sociais. Os instrumentos de coleta de dados e informações devem contemplar os indicadores eleitos para a descrição da realidade. Convém, entretanto, enfatizar alguns princípios apresentados no texto, tais como: estabelecer um processo dialógico; não transferir o diagnóstico à prova: o perigo das médias e da interpretação cartesiano-burocrática da realidade; e estimular a criação e a solução de problemas num processo de construção coletiva.

A descrição e a percepção da realidade requerem mais que um mero inventário de fatos e dados. É preciso contextualizá-los, transformando-os em informações capazes de explicar a realidade e sua dinâmica interna. Assim, os métodos para obtenção das informações não podem restringir-se aos instrumentos de coleta de dados e opiniões, requerendo, também, a observação participante e a análise coletiva. A pesquisa-ação pode constituir-se em valioso instrumento no processo de avaliação.

**Quando avaliar?** - A avaliação deve fazer parte da cultura organizacional constituindo processo permanente. No entanto, três momentos podem ser destacados: **ex-ante** - análise da coerência e congruência dos objetivos e das estratégias de ação (crítica do projeto pedagógico e do plano de ação); **no processo** - monitoramento, revisão sistemática e reorientação das ações na direção dos objetivos ou reformulação destes; **ex post** - análise dos resultados e seus fatores determinantes, como *feed-back*. Mas a avaliação não precisa atingir a globalidade das variáveis organizacionais ao mesmo tempo, sendo aconselhável estabelecer etapas, escalonando no tempo aspectos a serem avaliados. Quando tudo é prioridade, nada é prioritário. A comunidade escolar deve decidir o que precisa ser avaliado logo e o que pode esperar um pouco.

**Quem avalia?** - A decisão *do quê, do por quê e para quê* e *como* avaliar deve ser constituída dentro da organização, sem o que a avaliação pode ser fraudada por resistências e boicotes, não gerando eficácia. Assim, em primeiro lugar deve ser estimulada a auto-avaliação, que não dispensa o apoio de peritos externos e a busca da percepção da comunidade que constitui o entorno da escola.

Respondidas as questões acima, resta uma última pergunta: feita a avaliação, analisada e criticada a realidade institucional, o que mais fazer? Se o processo de avaliação for dado por concluído neste ponto, terá sido em vão. Não basta a auto-consciência institucional. Aí começa a parte mais importante, que é o processo de construção coletiva da nova realidade institucional na direção do projeto de qualidade da escola que queremos.



## ABSTRACT

*Traditionally an educational evaluation has been composed by the process of judgement of the students, for the court to decide their school trajectory. The studies about the evaluation, concentrating on the results, used to concentrate on methodical analysis to get the maximum reliability of the instruments, to verify, "justified accurate", classification of the student. Recently the institutional evaluation, marked by the conception of the positive measurements and classification, is now classified as "Institutional". May we hope now, that the new paradigms, or new conceptional fundaments, will help us to come over this practice of classificatory evaluation, located on the investigations of the results, of the determined causes? The reflections put into light in the presented text, is a construction of these fundaments and offers a trial to a new proposal of the school evaluation.*

### Referências Bibliográficas

- ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO CATÓLICA DO BRASIL.** Avaliação: novos paradigmas. *Revista de Educação*, Brasília, DF, v. 24, n. 94, jan./mar., 1995.
- HOFFMANN, J.** *Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtiva*. 12. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993. 128 p.
- LUCKESI, C. C.** Avaliação do rendimento escolar: para além do autoritarismo. In: ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO CATÓLICA DO BRASIL. *Avaliando a avaliação*. *Revista de Educação*, Brasília, DF, v. 15, n. 60, p. 23-37, abr./jun. 1986.
- LUDKE, M., MEDIANO, Z. (Coord.)** *Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica*. Campinas: Papirus, 1992. 162 p. (Coleção Magistério. Formação e trabalho pedagógico)
- SANDRINI, M.** Paradigmas de qualidade. *Revista de Educação*, Brasília, DF, v. 23, n. 92, p. 25-39 jul/set, 1994.
- SAUL, A. M.** *Avaliação emancipatória: desafio e teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo*. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. 151p.