

Avaliação Institucional Participativa: contradições emergentes a partir do exame da categoria espaço/tempo

MARA REGINA LEMES DE SORDI *

Recebido: 03/08/06

Aprovado: 14/11/06

* Professora da Faculdade de Educação da UNICAMP, maradesordi@uol.com.br

Resumo: Objetiva-se examinar as possibilidades de implementação de processos de Avaliação Institucional participativos nas escolas tanto do ensino superior como do ensino fundamental por meio da reflexão sobre os espaços/tempos existentes, discutindo seus efeitos potencializadores e /ou desaceleradores de ações dos sujeitos locais envolvidos no processo. A apropriação do processo de Avaliação Institucional pelos sujeitos protagônicos da mudança nas escolas é condição estratégica para a sustentação de projetos pedagógicos emancipatórios. A partir da análise preliminar das condições de organização do trabalho pedagógico nas escolas tanto de nível superior como de nível fundamental sinaliza-se o risco de que os processos de Avaliação Institucional participativos sejam despotencializados caso não se planejem, de forma diferente, os espaços/tempos escolares recompondo a possibilidade de encontro dos sujeitos envolvidos no processo coletivo de produção de qualidade educacional.

Palavras-chave: avaliação institucional; participação; espaços/tempos escolares; projeto pedagógico; comissões de avaliação

Abstract: This study examines the possibilities of implementing participative institutional evaluation processes in higher as well as fundamental education through the reflection about existing times/spaces, discussing its effects in accelerating or decelerating the actions of the local subjects involved in the process. The appropriation of the Institutional Evaluation Process by the protagonist subjects of change in the schools is a strategic condition for sustaining emancipating pedagogical projects. From the preliminary analysis of the conditions for organizing the pedagogical work in higher as well as fundamental education institutions there appears to be a risk of the participative institutional evaluation processes being decelerated if institutional times/spaces are not planned differently, recomposing the possibility of the encounter of the subjects involved in the collective process of producing educational quality.

Key words: Institutional Evaluation; Participation; Scholastic times/spaces; Pedagogical Project; Evaluation Committees.

Introdução

A experiência acumulada no campo da avaliação das instituições educacionais tem sinalizado na direção de que este processo se torna mais exitoso quando o princípio do envolvimento da comunidade local é respeitado. É sobejamente conhecido que a avaliação representa oportunidade ímpar de tomada de consciência sobre uma dada realidade com o propósito de sobre esta exercer ações de intervenção

rumo a uma imagem de futuro anteriormente negociada e para a qual devem se orquestrar os esforços do grupo.

Embora possa ser considerada uma obviedade, ainda há aqueles que depositam na etapa do diagnóstico ou exame da realidade a condição de sucesso do processo de avaliação. A reflexão sobre os dados da realidade escolar, capturados pelos processos de avaliação, é que determina a possibilidade destes produzirem sentidos e gerarem movimento. A apropriação dos dados pelos envolvidos no processo de avaliação é que alimenta a energia transformadora da realidade e sustenta o grupo para a tomada de posição.

Igualmente a qualidade deste encontro interfere na disposição e ânimo dos atores locais frente à realidade encontrada podendo tanto conduzir a processos de negação e de defesa como favorecer a gestação de acordos colaborativos no sentido de superar os limites evidenciados em um dado momento histórico. Fácil compreender que a cultura de avaliação hegemônica da qual ainda temos resquícios amplie a possibilidade de processos de resistência frente aos dados avaliatórios. Neste sentido a formatação de processos de avaliação institucional participativos deve merecer o máximo cuidado dos gestores institucionais, especialmente no que tange à compreensão da avaliação como uma questão ético-epistemológica (Dias Sobrinho, 2004)

A participação da comunidade deve ser planejada e assumida como decisiva e isto inclui o envolvimento e o compartilhamento em todas e em cada uma das etapas do processo de avaliação.

A arquitetura do processo de Avaliação Institucional requer que seja cautelosamente concebida e resulta de múltiplos encontros e diálogos entre os interessados. A competência técnica da formulação da proposta, embora importante, não se revela suficiente para sustentar o processo. Logo se conclui que outros elementos entram em jogo, o que explica a multiplicidade de formatos e a contra-indicação de modelos que desconsiderem a historicidade dos sujeitos e das instituições; suas necessidades, idiosincrasias e seus ritmos peculiares.

Isso posto, ressaltamos que os processos de avaliação institucional devem ser resultantes de acordos firmados, de modo transparente, entre os atores institucionais nas diferentes etapas. Acordos que sinalizam o pacto de 'qualidade negociada' (BONDIOLI, 2004). Pacto que precisa se manter aberto ao exame criterioso da comunidade que deve reconhecê-lo em cada momento da vida institucional, ainda que, processualmente, possa ser revisitado e aprimorado à luz das convicções do grupo ou das alterações dos interesses.

A participação como princípio é condição inegociável para se viver projeto e isto implica o aprendizado da escuta e do acolhimento do argumento alheio, a horizontalização das relações de poder e a manutenção do diálogo plural. A participação como se depreende esbarra em concepções de Homem e de Mundo, que determinam as formas quanti-qualitativas de participação desejadas ou suportáveis ao

sistema. Pode servir à emancipação e valorização dos sujeitos que, de forma compartilhada e ativa, pronunciam-se sobre o processo. Mas também pode ser vocábulo seqüestrado de um referencial crítico para produzir a ilusão da participação. Nesse caso, as pessoas chamadas ao processo de participação podem se ver engessadas em formas de participação regulatória, construídas em bases em que os conflitos de interesses são ocultados ou dissimulados pela aparência do estar junto, ainda que em fase de serialidade (BARBIER, 1985)

Se precisamos desenvolver formas alternativas de avaliação com traços fortemente emancipatórios, é preciso admitir que temos que gestar estes modelos assumindo sua natureza contrahegemônica. E admitir que neste campo não cabe ingenuidade. Enfrentar cultura de avaliação classificatória e seletiva, derivada das contradições do próprio modelo societal, não se dará de forma não conflituosa. Mas reside exatamente neste espaço de confronto as possibilidades de superação e o alargamento de nossas fronteiras.

Santos nos lembra

a necessidade, por um lado, de reinventar um mapa emancipatório que não se converta gradual e insidiosamente em mais um mapa de regulação; por outro lado, a necessidade de reinventar uma subjetividade individual e coletiva capaz de usar e de querer usar esse mapa. Esta é a única maneira de delinear um trajecto progressista através da dupla transição, epistemológica e societal, que começa agora a surgir (2005, p 330)

No campo da avaliação institucional, temos percebido algum avanço, inclusive expresso nas políticas de governo, de valorização de processos participativos para a implementação da avaliação da qualidade do sistema educacional. A recuperação dos princípios do PAIUB permitiu que o SINAES (2004) pudesse significar um importante avanço no campo das políticas de avaliação, enfrentando o viés do modelo anterior fortemente regulatório. Igualmente merece destaque a recuperação da organicidade do modelo avaliatório que reagiu ao caráter reducionista de entender como qualidade dos cursos de graduação o mero desempenho dos estudantes em uma prova. A avaliação institucional passou a ser o eixo articulador dos processos de captação da qualidade dos cursos e a designação de uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) passou a ser a estratégia viabilizadora dos princípios de participação e legitimidade política indispensáveis a qualquer processo de avaliação que se quer conseqüente.

A apropriação dos dados pelos envolvidos no processo de avaliação é que alimenta a energia transformadora da realidade e sustenta o grupo para a tomada de posição.

Defendemos que a responsabilidade de autoconhecimento e reflexão sobre os processos deflagrados para produzir qualidade educacional não podem se restringir à educação superior. Toda instituição educativa deve ser de qualidade e a construção desta qualidade não pode prescindir da contribuição trazida pela avaliação .

Temos tentado utilizar o acúmulo de experiências existentes na educação superior para enfrentarmos os desafios de implantação de um modelo de avaliação institucional também nas escolas de ensino fundamental que se oponha à unilateralidade das medidas de desempenho dos estudantes como indicador soberano da qualidade da eficácia da educação produzida neste nível de ensino (SORDI, et al, 2005). Nosso entendimento é o de que a produção da qualidade na escola tem relação direta com o envolvimento dos atores locais que exercem importante protagonismo no campo decisório. O princípio da co-responsabilidade é, a nosso ver, indispensável para que as ações transformadoras possam impactar na realidade das escolas, mudando a feição institucional e conduzindo-as, de forma mais madura, a buscar o Bem comum (LEITE, 2005)

Uma certa “transferência da tecnologia” contida na proposta do SINAES tem sido nosso ponto de partida para incentivar processos de autoconhecimento e auto-avaliação nas escolas de ensino fundamental e isso nos levou a indagar as possibilidades concretas de trabalho das CPAs como instâncias catalisadoras de processos de avaliação institucional participativos, tanto do ensino superior como do ensino fundamental, na atual forma de organização escolar. Nossa inquietação surgiu ao refletirmos sobre os espaços/tempos existentes e oferecidos aos sujeitos locais envolvidos no processo de produção de qualidade nas escolas, para que possam, de fato, exercerem sua ação protagônica na transformação da realidade. Se os princípios da participação e da retórica dialógica são defendidos como indispensáveis para a produção de mudanças nos cenários avaliados, como fortalecer a organização dos sujeitos implicados nos processos de mudança? Em que tempos e espaços ocorrerá a sensibilização dos atores para seu papel se não os provemos de condição para encontros coletivos? (SANTOS, 1999; SORDI, 2005a).

Contradições emergentes a partir do exame da categoria espaço/tempo

Não podemos deixar de considerar a aceleração dos tempos na vida contemporânea . Vivemos, cada um a seu modo e por razões distintas, em ritmo acelerado. Padece o homem moderno da doença da constante insatisfação com seu padrão de vida e refém do consumismo que lhe é oferecido como recompensa aos seus esforços de sobrevivência material. Assim sendo, responde no âmbito da vida privada, semelhantemente à lógica da sociedade capitalista, assentada no individualismo e na competitividade. Decorre daí uma mudança nos processos relacionais que estabele-

ce, que se tornam aligeirados, fluídos e superficiais. A este cenário se agrega outro fator desestabilizador das relações sociais. A diminuição dos espaços de encontro com o outro. Uma observação mais criteriosa das formas de trabalho desenvolvidas nas diferentes organizações sociais pode nos confirmar a rarefação dos espaços propiciadores do encontro entre os sujeitos nelas atuantes para pensarem sobre o bem comum (BAUMAN, 1999). A educação é bem público e deve ser assim entendida pelos profissionais da área, que precisam aceitar e respeitar o controle social sobre suas práticas.

Se concentrarmos nossa atenção nas escolas, independente de seu nível, podemos ver alunos e professores circulando indiferentes, submetidos à ditadura dos relógios, deslocando-se sem tempo de parar, de se olhar, conversar, analisar ou discutir. Vida comum que não existe e que portanto, empobrece seus processos de desenvolvimento humano e profissional esquecendo-se de que deste seu processo relacional, mediado pelo conhecimento a descobrir, depende a qualidade do ensino que ministram. Pretensamente formadoras em seus espaços de sala de aula, as instituições de ensino revelam-se conformadoras nos espaços que possuem e que oferecem ao corpo social que nela atua (professores, alunos, funcionários, gestores).

Impossível não indagar como poderemos creditar às CPAs um trabalho de articulação e mobilização da comunidade interna da escola, se não lhe forem asseguradas condições mínimas de encontro com os atores da escola. E como poderão estes atores se envolver com a proposta de avaliação participativa, se não destruímos a máxima capitalista que rege nossas vidas e que parece ter naturalizado a idéia de que não se deve perder tempo?

A avaliação institucional nos moldes que defendemos (participativa, dialógica, processual, emancipatória, formativa) reclama por uma nova gestão dos tempos e espaços, capazes de abrigar reflexões mobilizadoras de reações. Isso nos obriga a demandar por nossa participação na definição e ocupação dos espaços e tempos escolares. Estes devem ser planejados e utilizados a partir das necessidades do projeto pedagógico que rege nosso cotidiano escolar.

Decorre daí nossa defesa de que ao assumirmos nossa adesão a processos de avaliação participativa (seja por indução do sistema educacional ou por decisão do colegiado da escola), importa recodificarmos nossas concepções de tempo e espaço produtivos, subvertendo o entendimento de que espaços e tempos de reflexão norteados pelo compromisso com a produção do bem comum (LEITE, 2005) possam ser rotulados como espaços e tempos improdutivos à luz da visão eficientista do mercado.

Em tempos de neoliberalismo e de projetos educativos submetidos à lógica mercadológica, mais do que nunca precisamos nos alfabetizar rapidamente na leitura e interpretação dos espaços/tempos que vivenciamos. Os tempos neoliberais aceleraram os processos de tomada de decisão, encurtando os momentos de reflexão.

Céleres chegamos ao produto final. Este “produto” pode vir a ser legitimado a partir da banalização do conceito de participação. Todo cuidado é pouco pois podemos olhar e não ver o que está por perto ou, mesmo vendo, desconsiderar os significados e as repercussões na vida dos homens e mulheres do nosso tempo.

A educação é bem público e deve ser assim entendida pelos profissionais da área, que precisam aceitar e respeitar o controle social sobre suas práticas.

Os espaços/tempos verdadeiramente educativos e formativos devem ser geradores de algum prazer nas pessoas que neles habitam. Espaço que vira lugar, que por sua vez comporta memória, história. Espaços – lugares são enriquecidos pela presença e diversidade dos sujeitos que neles se descobrem em pontos onde convergem valores e um sentido ético de pertencimento ao gênero humano. Espa-

ços-lugares que suportam também os embates no campo das idéias e dos argumentos e que precisam de liberdade de expressão sem a qual os pactos coletivos não se sustentam. Dias Sobrinho nos lembra que “mais que uma verdade absoluta, indiscutível, neutra, prevalece nos processos participativos, a ‘verdade social’, relativa, contextualizada e fruto dos entendimentos possíveis em cada comunidade” (2004, p.30)

Uma vez mais, defendemos que a aceitação da participação do corpo social da escola no processo de avaliação institucional deve explicitar de que tipo de participação se está falando. A qualificação e o alargamento do âmbito da participação revela nossa intencionalidade política e o risco que estamos dispostos a correr. Cabe à instituição assegurar os meios necessários, não só de infra-estrutura e tempo, como também e principalmente de liberdade de expressão (DIAS SOBRINHO, 2004)

Favorecidos por espaços/tempos humanizados, as pessoas poderiam se organizar para enfrentar as diferenças sociais que tanto constroem aqueles que preservam alguma sensibilidade ao social. Não há espaços/tempos que possam ser denominados educativos se abrigarem em seus recônditos a indiferença à desigualdade, a conformidade com o instituído, a aceitação tácita do individualismo.

Os espaços/tempos escolares precisam ser concebidos para afirmar valores de solidariedade. Para isso devem ser produtores de sentidos socialmente relevantes. Espaços-lugares despertam nas pessoas o desejo de ficar em contrapartida ao tão freqüente ‘por quê devo ficar?’ que acompanha a cabeça de nossos estudantes, professores e funcionários quando presentes em nossas instituições.

No caso do espaço escolar existe uma especificidade que, quando negada, mata a possibilidade de fazer proliferar qualquer Projeto Político-Pedagógico (PPP) que se comprometa com a vida. Assim, a concepção de lugar deve sobressair como espaço ocupado, povoado por gente, sujeitos históricos.

A esse espaço educativo com projeto de virar lugar de encontro, de aprendizagem, de troca; lugar habitado pelo corpo social da escola que lá deseja ficar, diferentemente do espaço físico despido de sua humanidade onde se deve ficar e produzir para sobreviver, a este se contrapõe o espaço que convida e acolhe o homem, que por sua vez agradece, devolvendo a esse espaço a possibilidade de se tornar perene na forma de lugar onde cabe a memória, a alegria, o compromisso com a produção de uma sociedade mais digna.

Se for verdade que os espaços/tempos de nossas escolas atualmente desmotivam, também é verdade que estes espaços, contém pessoas que não aceitam passivamente a situação. Mesmo constringidas pelos espaços que lhes são oferecidos, reagem, atuam e retroatuam nas circunstâncias dadas.

Nisso reside a esperança de que processos de avaliação institucional participativos possam se tornar um pretexto a mais para a apropriação e reinvenção dos tempos e espaços existentes nas escolas. Sem ingenuidade, devemos agir. Reconhecendo que estamos numa incursão em terreno minado e no qual todo cuidado é pouco. Desta forma, devemos levar em conta que a estratégia das CPAs, concebida pelas forças contrahegemônicas no campo da avaliação institucional para recuperar o princípio da participação e da organização dos atores da escola, para a afirmação dos valores do projeto pedagógico emancipatório, se dará de forma sempre contraditória, esforçando-se em alargar as bases territoriais de suas fronteiras.

Os espaços/tempos escolares precisam ser concebidos para afirmar valores de solidariedade. Para isso devem ser produtores de sentidos socialmente relevantes.

A importância da direção quando se navega em águas incertas

Defendemos a avaliação institucional participativa como fórum privilegiado para a produção de qualidade nas escolas e reconhecemos as CPAs como um bom recurso de mobilização da comunidade e construção de legitimidade política, indispensável ao êxito da proposta de autoconhecimento institucional. Igualmente aceitamos que os dados gerados pela avaliação não podem ficar restritos a relatórios e devem possuir ação dinâmogênica na vida institucional, levando-a a agir na direção da superação de seus pontos de vulnerabilidade. A inquietação surge quando evidenciamos os constrangimentos que se colocam à ação das CPAs em função dos limites de tempo/espaço em que operam e que se estendem ao coletivo dos atores da escola, contribuindo para uma ilusão de participação. Temos que contraditoriamente enfrentar esta questão e criar condições para que o trabalho coletivo possa ser praticado genuinamente. Isso nos desperta a atenção para o planejamento e reapropriação dos espaços tempos existentes nas instituições de ensino de modo a que elas possam ser-

vir de fato às especificidades das funções educativas que lhes pertence. Funções educativas que incluem a potencialização dos processos emancipatórios de avaliação.

Para isso, devemos ser intransigentes na defesa dos princípios democráticos que regem o trabalho de avaliação e que implicam horizontalização das relações de poder existentes, mantendo a base dialógica inclusive nos processos decisórios. Trata-se de luta paradigmática em campo historicamente interessado em regulação e controle. Consolidar uma base emancipatória no campo da avaliação não se dará de forma não conflituosa, dados os interesses que estão em jogo.

Assim parece ser essencial que se construam estratégias de luta e de enfrentamento das inconsistências existentes. Santos nos sinaliza a importância de desenvolvermos uma subjetividade de fronteira

na transição paradigmática, a subjetividade de fronteira navega por cabotagem, guiando-se ora pelo paradigma dominante, ora pelo paradigma emergente. E se é verdade que o seu objetivo último é aproximar-se tanto quanto possível do paradigma emergente, ela sabe que só ziguezagueando lá poderá chegar (...) Cabotando assim, ao longo da transição paradigmática, a subjetividade de fronteira sabe que navega num vazio cujo significado é preenchido, pedaço a pedaço, pelos limites que ela vai vislumbrando, ora próximos, ora longínquos (2005, p. 354).

Destacamos que o reconhecimento destas contradições no campo das políticas de avaliação é importante para as utilizarmos em favor de nossos compromissos com o desenvolvimento humano da sociedade. Não basta denunciarmos, precisamos agir mesmo nas condições adversas que enfrentamos.

A subjetividade de fronteira proposta por Santos implica um olhar perscrutador centro/margem, deslocando-se de um lado ao outro, sem perder as referências do lugar que ocupamos e por que o ocupamos. Esta subjetividade de fronteira nos coloca em posição privilegiada para compreender o embate regulação/emancipação que caracteriza o campo da avaliação a partir da década de 90. Importante examinarmos as referidas políticas com esta subjetividade capaz de transitar pelos meandros da coisa, sem desconhecer os avanços, os riscos de retrocesso e as ciladas do percurso.

Este modo de olhar nos recordava a existência do todo um universo, um corpo principal feito de margens e de centro. A nossa sobrevivência dependia de uma constante consciência pública da separação entre margem e centro e de um constante reconhecimento privado de sermos uma parte necessária e vital desse todo. Essa noção de totalidade impressa em nossas consciências pela estrutura de nossas vidas diárias, proporcionou-nos uma cosmo-visão de oposição, um modo de ver desconhecido de nossos opressores, um modo que nos sustentou, que nos ajudou na luta para superar a pobreza e o desespero, que reforçou o sentido de nossa identidade e nossa solidariedade. (SANTOS, 2005, p 354).

Entendemos que a complexidade e contradições que atravessam o campo da avaliação institucional participativa não retiram seus significados altamente promissores na transformação da qualidade de nossas instituições educativas.

Finalizamos este ensaio, lembrando que navegar nas águas incertas da avaliação exige de nós um senso ético inenarrável de direção para que não percamos o sentido da viagem que escolhemos fazer. Alegar que não temos responsabilidade com o itinerário da viagem chega a beirar o *nonsense*. Talvez alguns se sintam estimulados com este tipo de aventura, mas admitamos que o risco de frustração com o lugar de chegada é bastante considerável. Uma aposta de alto risco. O problema cresce quando se leva em conta quem paga a conta de nossa aventura privada. No campo da educação, este tipo de aventura não pode ser tolerado pois há interesses legítimos de uma sociedade em jogo. É prudente saber em que barco estamos.

Bibliografia

BARBIER, René *A pesquisa-ação na instituição educativa* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985

BAUMAN, Zygmund. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999

BONDIOLI, Anna (org) *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação*. A qualidade negociada. Campinas: Editores Associados, 2004

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação como instrumento da formação cidadã e desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação*, in RISTOFF, Dilvo e ALMEIDA JR, Vicente de Paula, orgs., *Avaliação Participativa*. Perspectivas e Debates, MEC/ INEP, Brasília 2004.

LEITE, Denise *Reformas universitárias*. Avaliação Institucional Participativa Petrópolis: Vozes, 2005

SANTOS, Boaventura S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência* 5ª ed São Paulo: Cortez, v.1, 2005

SANTOS, Milton, *A natureza do Espaço: espaço e tempo: razão e emoção*. SÃO PAULO: HUCITEC, 1999

SINAES: *da concepção à regulamentação* 2ª ed. Ampliada INEP, Brasília, 2004

SORDI, Mara Regina L; et al *Comissão Própria de Avaliação: estratégia para a produção de sentidos na realidade das escolas*, Unicamp, 2005 (mimeo)

SORDI, Mara Regina L. Avaliação universitária : mecanismo de controle, de competição e exclusão ou caminho para a construção da autonomia, da cooperação e da inclusão? In: Veiga, I.P.A. & Naves, M.L.P (org) *Currículo e avaliação na educação superior* Araraquara: Junqueira & Marin, 2005a.