

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAEd - CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

MARCELO PINTO COELHO MOURA

**A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO
ESTRATÉGICA: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE ITABIRA-
MG**

JUIZ DE FORA
2017

MARCELO PINTO COELHO MOURA

**A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO
ESTRATÉGICA: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE ITABIRA-
MG**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Victor Cláudio Paradela Ferreira

JUIZ DE FORA

2017

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Moura, Marcelo Pinto Coelho.

A avaliação institucional como instrumento de gestão estratégica: estudo de caso em uma escola estadual de Itabira-MG / Marcelo Pinto Coelho Moura. -- 2017.

156 f.

Orientador: Victor Cláudio Paradela Ferreira

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2017.

1. Avaliação Institucional. 2. Auto Avaliação da Escola. 3. Gestão Escolar. I. Ferreira, Victor Cláudio Paradela, orient. II. Título.

MARCELO PINTO COELHO MOURA

**A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO
ESTRATÉGICA: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE ITABIRA-
MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito para defesa no Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Dedico este trabalho à minha filha Clarice,
página mais linda que Deus escreveu na
minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus por mais uma etapa concluída, mais uma página da minha história escrita, pelo aprendizado e amadurecimento conquistado em mais uma missão. Obrigado por me conceder a vida, e a oportunidade de contempla-la e vivê-la a cada minuto,

Aos meus familiares pela força e incentivo e especialmente aos meus pais, Flávio e Marli, que sempre acreditaram no meu potencial e muitas vezes abdicaram dos projetos pessoais para investir na minha formação. Serei eternamente grato a todos vocês.

À minha esposa Gabrieli, companheira que vivenciando todos esses dias de luta aprendeu o difícil paradoxo das minhas ausências mesmo estando presente. Obrigado por cuidar de mim e da Clarice nesses momentos difíceis.

Ao Prof. Dr. Victor Cláudio Paradelo Ferreira, meu orientador, pela confiança depositada e pela objetividade e assertividade com que conduziu cada etapa deste trabalho. Sua experiência e seus ensinamentos foram fundamentais para o sucesso desse empreendimento.

Aos Professores Doutores Liamara Scortegagna, Maria Cristina Drumond e Gilmar Santos, que compuseram a Banca de Qualificação e Defesa, pelas sugestões valiosas que agregaram mais qualidade ao meu trabalho.

À competentíssima Priscila Campos Cunha, pelo acompanhamento constante e cuidadoso da escrita desse trabalho. Agradeço imensamente cada orientação e cada palavra de incentivo.

A todos os professores e tutores do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação Educação Pública e aos profissionais do CAED pela dedicação e profissionalismo ao longo do curso.

Aos colegas do Mestrado da turma 2015, pela troca de experiências, pelo companheirismo e amizades construídas ao longo desta caminhada.

Aos companheiros da E. E. Professora Palmira Morais em especial à Lisiane Lins, pela parceria de sempre na batalha cotidiana no chão da escola.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, na pessoa da Secretária Macaé Maria Evaristo dos Santos pela iniciativa de possibilitar a participação dos gestores escolares no Programa de Pós-graduação Profissional em

Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora.
Iniciativa louvável sem a qual não seria possível chegar até aqui.

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) e tem como objetivo propor o aperfeiçoamento do modelo de avaliação institucional já experimentado na E. E. Professora Palmira Morais, possibilitando sua efetividade como instrumento de gestão estratégica. Dentro dessa perspectiva, a pesquisa foi desenvolvida tendo como pressuposto a avaliação institucional como um mecanismo de gestão que possibilita um autoconhecimento da instituição permitindo a correção e o aperfeiçoamento dos processos internos e um aprendizado contínuo da comunidade escolar. Com relação ao percurso metodológico foi adotada a pesquisa qualitativa com a utilização de entrevista estruturada e grupo focal. Os resultados evidenciaram a necessidade de ajustes nos instrumentos de coleta e aperfeiçoamento no processo comunicacional interno. Na percepção dos sujeitos da pesquisa, o ciclo avaliativo foi muito curto e as informações foram insuficientes ou tratadas de maneira superficial, a divulgação não ganhou a amplitude necessária para atingir toda a comunidade e da mesma forma os resultados não foram compartilhados efetivamente com a comunidade, não houve o *feedback*. A pesquisa também indicou necessidade de revisão da metodologia e dos instrumentos de coleta para continuidade do processo e a criação de uma comissão avaliativa nos moldes da Comissão Própria de Avaliação. Diante de tais resultados desenvolveu-se no terceiro capítulo deste trabalho um Plano de Ação Educacional cujas propostas abarcam um conjunto de ações para aperfeiçoamento da avaliação institucional implementada na escola objeto de estudo. Estas propostas têm como desafio indicar caminhos possíveis e limites para fomentar uma cultura de autoavaliação nas escolas de educação básica.

Palavras-Chave: Avaliação Institucional; Auto Avaliação da Escola; Gestão Escolar.

ABSTRACT

This dissertation was developed under the Professional Master in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF) and aims to propose the improvement of the model of institutional evaluation already tested in EE Professor Palmira Morais, making possible its effectiveness as an instrument of strategic management. Within this perspective, the research was developed based on the assumption of institutional evaluation as a management mechanism that allows self-knowledge of the institution allowing the correction and improvement of internal processes and a continuous learning of the school community. Regarding the methodological course, qualitative research was adopted with the use of a structured interview and focus group. The results evidenced the need for adjustments in the instruments of collection and improvement in the internal communication process. In the perception of the subjects of the research, the evaluative cycle was very short and the information was insufficient or treated in a superficial way, the dissemination did not gain the amplitude necessary to reach the whole community and in the same way the results were not shared effectively with the community, there was no feedback. The research also indicated a need to review the methodology and collection instruments for continuity of the process and the creation of an evaluation committee in the form of the Evaluation Committee. In the light of these results, the third chapter of this work developed an Educational Action Plan whose proposals cover a set of actions to improve the institutional evaluation implemented in the school under study. These proposals have as challenge to indicate possible ways and limits to foment a culture of self-evaluation in the schools of basic education.

Keywords: institutional evaluation; Self-evaluation of the school; School management.

LISTA DE ABREVIATURAS

ACE	Avaliação das Condições de Ensino
ACG	Avaliação dos Cursos de Graduação
AVALIES	Avaliação das Instituições de Educação Superior
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ASB	Auxiliar de Serviços da Educação Básica
ATB	Assistente Técnico de Educação
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPA	Comissão Própria de Avaliação
EAD	Educação a Distância
EEPPM	Escola Estadual Professora Palmira Morais
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EUA	Estados Unidos da América
ENC	Exame Nacional de Cursos
FCC	Fundação Carlos Chagas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
FUNDEB	Fundo da Educação Básica
GERES	Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAE	Plano de Ação Educacional

PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidade Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNE	Plano Nacional da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa dos municípios jurisdicionados a SER-Nova Era.....	29
Figura 2 - Distorção Idade-Série, Ensino Fundamental - E.E. Professora Palmira Morais (2006 até 2015)	36
Figura 3 - Distorção Idade-Série, Ensino Médio - E.E. Professora Palmira Morais (2007 a 2015)	36
Figura 4 - Evolução do IDEB/ Anos Iniciais - E. E. Professora Palmira Morais (2007 a 2015)	38
Figura 5 - Evolução do IDEB/ Anos Finais - E. E. Professora Palmira Morais (2007 a 2015)	39

LISTA DE QUADROS

Quadro1 - Perfil do professor da E. E. Professora Palmira Morais.....	34
Quadro 2 -Cronograma de ações Implantação da Avaliação Institucional na E. E. Professora Palmira Morais	43
Quadro 3 - Perfil dos entrevistados.....	67
Quadro 4 - Perfil do Colegiado.....	68
Figura 6 - Organização do Grupo Focal.....	70
Quadro 5 - Principais problemas detectados e propostas de intervenção.....	109
Quadro 6 - Etapas para implementação da avaliação institucional.....	111
Quadro 7 - Síntese da Proposta 1: Constituição da Comissão Própria de Avaliação (CPA).....	113
Quadro 8 - Mídias para comunicação institucional da CPA	118
Quadro 9 - Síntese da Proposta 2: Estratégias de Comunicação da CPA para envolvimento dos atores escolares no processo avaliativo.....	119
Quadro 10 - Síntese da Proposta 3: Bases para uma metodologia participativa...	123
Quadro 11 - Síntese da proposta 4: Ampliação da participação.....	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos espaços físicos da E.E. Professora Palmira Morais.....	31
Tabela 2 - Quadro de pessoal da E. E. Professora Palmira Morai 2016;	32

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 APRESENTAÇÃO DO CASO EM ESTUDO.....	20
1.1 Avaliação Institucional na Educação Básica: um processo em construção	20
1.1.1 Relatos pontuais sobre avaliação institucional no Brasil	21
1.1.2 A Avaliação Institucional nas IES	21
1.1.3 Avaliação Institucional nas Escolas de Educação Básica	25
1.2 Avaliação Institucional na Rede Mineira: um caminho a percorrer	26
1.3 A experiência da Avaliação Institucional na Escola Professora Palmira Morais.....	30
1.3.1 Caracterização da SRE de Nova Era	30
1.3.2 Caracterização da Escola Estadual Professora Palmira Morais.....	31
1.3.3 Indicadores educacionais da escola pesquisada	36
1.3.4 Resultados das Avaliações Externas	38
1.4 A Avaliação Institucional na Escola Pesquisada: Discutindo o caso.....	41
2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA ESCOLA: ASPECTOS CONCEITUAIS, TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	48
2.1 Por Que Avaliar a Escola?.....	48
2.2 A centralidade da avaliação nas políticas educacionais no Brasil	50
2.3 A Avaliação Institucional como instrumento de gestão	55
2.4 Aspectos relacionais entre avaliação institucional e gestão participativa ..	60
2.5 Percursos metodológicos da pesquisa.....	64
2.6 Análise e Discussão dos resultados da pesquisa.....	71
2.6.1 Resultados da pesquisa: as entrevistas	72
2.6.2 A percepção dos membros do colegiado escolar sobre a avaliação institucional	97
3 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: BASES PARA REESTRUTURAÇÃO DO PROCESSO	106
3.1 Considerações para elaboração do plano de intervenção	106

3.2	Constituição da Comissão Própria de Avaliação	109
3.3	Estratégias de Comunicação da CPA para envolvimento dos atores escolares no processo avaliativo	112
3.4	Bases para uma metodologia participativa.....	117
3.5	Avaliações institucional, participação e cultura avaliativa.....	121
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
	REFERÊNCIAS.....	129
	APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista Individual 2016.....	140
	APÊNDICE B - Roteiro Grupo Focal	141
	APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	142
	ANEXO 1 - Prévia do Questionário da Avaliação Institucional Aplicado em 2014	144
	ANEXO 2 - Questionário Aplicado na EEPPM em 2014.....	147
	ANEXO 3 - Gráficos sobre dados da Pesquisa Realizada em 2014	150

INTRODUÇÃO

No cotidiano das instituições ou mesmo nas relações interpessoais, a avaliação é internalizada como um processo natural da sociedade ao mesmo tempo em que é considerado um processo intencional aplicável em qualquer prática ou contexto.

Entretanto, é inevitável que a discussão sobre avaliação remeta quase que “automaticamente” ao campo da educação, pois o tema é inerente à prática educativa em todos os seus níveis e nos mais variados aspectos.

Considerando a discussão dentro desse prisma, nota-se que, nas últimas décadas, a avaliação vem se tornando um procedimento cada vez mais relevante no cenário internacional e nos mais diversos contextos educacionais. Não obstante, diversos autores desenvolveram pesquisas no campo da avaliação educacional com enfoque nos estudos sobre a política de responsabilização educacional (*Accountability*) introduzida e influenciada por organizações internacionais a partir das reformas educacionais da década de 1990.

A política de “prestação de contas” é fruto das reformas educacionais das últimas três décadas e tem como principal instrumento as avaliações externas ou em larga escala. No Brasil, a situação não foi diferente. Nos últimos anos houve uma tendência a disseminar uma cultura de avaliação a partir do estabelecimento de diversos tipos de avaliações sistêmicas tanto no âmbito federal como nas redes estaduais e municipais de ensino.

De acordo com Oliveira (2013, p. 28), “a avaliação educacional no Brasil contempla três modalidades: a da aprendizagem; a do sistema, ou seja, as avaliações externas e a institucional”. Para a autora, os agentes avaliadores se alternam conforme a categoria da avaliação. Na sua concepção, na avaliação da aprendizagem, o agente avaliador é o professor e o avaliado o aluno; no âmbito do sistema, a avaliação (externa) passa a ser responsabilidade do Estado sendo avaliados os alunos, os professores e a escola (essas duas categorias são mais focadas nos resultados do processo educativo); já na avaliação institucional (interna) é a comunidade escolar quem planeja, executa, avalia e toma decisão, aqui o foco é centrado na melhoria dos processos internos do trabalho escolar.

Nas últimas décadas, vem se consolidando na cultura avaliativa brasileira a avaliação sistêmica caracterizada pelos testes de larga escala elaborados com base

em padrões de desempenho e escalas de proficiência calibrados a partir dos itens extraídos de uma matriz de referência. Os alunos são testados anualmente e seus resultados divulgados estabelecendo-se certa responsabilização de baixo impacto para os professores e gestores escolares.

É importante frisar que, no meio educacional, ainda existem críticas e resistências sobre este modelo avaliativo não só por trazer em seu bojo a política de responsabilização ou *accountability* que comumente exclui a parcela de responsabilidade do Estado, mas também, pelo fato dessas avaliações limitarem ou desconsiderarem os contextos específicos (conjunturas sociais, políticas e econômicas) em que os resultados educacionais dos alunos são produzidos.

Segundo Afonso (2014), Brooke (2006) e Limeira (2012) as críticas que vêm sendo realizadas ao conceito de *accountability* ou responsabilização imbricados nas políticas educacionais de avaliação em larga escala convergem principalmente para as consequências indesejáveis dos sistemas de responsabilização. As políticas públicas educacionais, com suas avaliações em larga escala, tendem a restringir o trabalho pedagógico das escolas determinando currículos e uma formação docente mais voltada para resultados. Limitam assim, ações diferenciadas e inovadoras que promovem uma formação mais humana e cidadã e menos competitiva. Uma crítica muito comum é o uso impróprio dos resultados das avaliações em larga escala pelo chamado Estado-avaliador aliados ao alcance da eficácia a partir de uma lógica empresarial e mercadológica de gerenciamento dos sistemas educacionais. Esses autores reconhecem que a resistência por parte de alguns profissionais aos sistemas de avaliação com base na responsabilização fundamenta-se no argumento de que a escola não pode ser responsabilizada por seus resultados se o Estado não assegurar as condições indispensáveis para um trabalho de qualidade. Nessa perspectiva é inegável que qualquer sistema de responsabilização também precisa determinar o papel do Estado.

Se, por um lado, a avaliação externa do desempenho dos alunos por meio de teste em larga escala se apresenta como elemento central para o desenho de políticas públicas de educação básica no país, o mesmo não ocorre com a avaliação institucional. De acordo com Brandalise (2010), a avaliação institucional da escola básica ainda não se constitui uma prática consolidada no contexto da educação brasileira. Segundo a autora, a auto avaliação interna é pouco realizada no interior

das escolas, não está inserida nas várias ações nelas desenvolvidas, como uma análise sistemática da instituição.

Entretanto, conforme apontado por Azevedo (2005), emerge cada vez mais nesse cenário a necessidade de se estabelecer um processo de gestão desses resultados avaliativos em que a escola e seus atores compreendam que a avaliação institucional pode ser um instrumento decisivo de processos de melhoria e de estratégias de desenvolvimento da escola.

Foi pensando nesses pressupostos que, em 2014, este pesquisador, na condição de Diretor da Escola Estadual Professora Palmira Morais, juntamente com a vice-diretora, ambos alunos do Curso de Especialização em Gestão Escolar da Universidade Federal de Ouro Preto, decidiram implementar um projeto caracterizado como pesquisa-ação que objetivava colocar em prática o processo para “implementar” a avaliação institucional na escola. A escolha do tema se deu *a priori* após análise e reflexão do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Professora Palmira Morais que revelou o não cumprimento das metas direcionadas ao fortalecimento da gestão democrática.

A avaliação institucional da escola foi desenvolvida entre os meses de julho e Dezembro de 2014. Envolveu alunos, pais, professores e pessoal administrativo da escola. Ao total foram realizadas 166 entrevistas com questionários sendo 92 alunos, 60 pais e 14 servidores (professores e pessoal administrativo). Como a meta inicial era de 200 pessoas atingiu-se 83% da amostra. Durante a execução do projeto houve diversos entraves devido as ações propostas e o nível de dificuldade. Durante o processo, o prazo exíguo foi um fator que influenciou nos resultados dos trabalhos.

Segundo Moresi (2003), toda pesquisa científica procura respostas para indagações propostas e que por sua vez é uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. Assim, com base nestes pressupostos, este novo estudo tem como questão norteadora quais ações a escola pode adotar para aperfeiçoar o modelo de avaliação institucional implementado em 2014. Para tanto, definiu-se como objetivo geral aperfeiçoar o modelo de avaliação institucional da E. E. Professora Palmira Morais, de modo a possibilitar sua efetividade como instrumento de gestão estratégica para o gestor escolar.

Com relação aos objetivos específicos o presente trabalho propõe: discutir o referencial teórico que trata da avaliação institucional; evidenciar os aspectos gerais do processo de construção da avaliação institucional no Brasil e na rede mineira de ensino; discutir a importância da avaliação institucional como instrumento de gestão escolar; estabelecer um novo debate buscando ressignificar o papel da escola e da gestão diante dos anseios da comunidade atendida e analisar de modo crítico as experiências vividas na escola com a metodologia de avaliação institucional validando seus resultados podendo inclusive aperfeiçoar os pontos falhos para posteriormente reeditá-la.

No que tange a metodologia de pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa com foco no Estudo de Caso já com relação as técnicas de coleta considerou-se mais adequado ao desenho estratégico dessa pesquisa a utilização da entrevista estruturada e a realização de grupo focal.

Sendo assim, no primeiro capítulo é apresentado, de modo descritivo, o processo de desenvolvimento e implantação do projeto de intervenção que resultou no modelo de avaliação institucional aplicado na Escola Estadual Professora Palmira Morais. Do mesmo modo, procede-se a caracterização da escola avaliada e do seu contexto escolar. Posteriormente são discutidos elementos que evidenciaram a necessidade de implantação da avaliação institucional na Escola Estadual Professora Palmira Morais. O capítulo inicial também traz breves apontamentos sobre experiências de avaliação institucional no Brasil e a situação na rede mineira.

O segundo capítulo tem um caráter mais analítico. Inicia-se com a apresentação de uma revisão da literatura sobre avaliação institucional dialogando com alguns fundamentos teórico-metodológicos sobre a avaliação institucional da escola, suas relações com diferentes contextos e as possibilidades de operacionalização do processo de autoavaliação da escola. Posteriormente, explicita a metodologia a ser seguida na pesquisa e a análise dos dados obtidos em pesquisa de campo junto aos sujeitos envolvidos na avaliação estudada.

Por fim, no terceiro capítulo a partir da descrição e análises realizadas nos capítulos anteriores, será apresentado um Plano de Ação Educacional (PAE) tendo como proposta principal o aperfeiçoamento do instrumento de avaliação institucional implantado na escola. Dentro do PAE será discutido também os caminhos possíveis para o desenvolvimento da autoavaliação institucional, com base na análise do

experimento vivenciado na Escola Estadual Professora Palmira Morais e nos estudos complementares sobre a temática.

1 APRESENTAÇÃO DO CASO EM ESTUDO

Neste capítulo, o objetivo principal é apresentar, de modo descritivo, o processo de desenvolvimento e implantação do projeto de intervenção que resultou no modelo de avaliação institucional aplicado na Escola Estadual Professora Palmira Morais localizada no interior de Minas Gerais. Para tanto, é necessária a caracterização da escola avaliada e do seu contexto escolar de modo a descrever como foi idealizada, desenvolvida e implantada. Acrescenta-se à discussão elementos sobre a conceituação da avaliação Institucional na Educação Pública e sua importância para a melhoria da Gestão Escolar e a qualidade de ensino na escola. Também serão abordados neste capítulo exemplos pontuais de experiências com a avaliação institucional no Brasil bem como breves apontamentos sobre a situação da rede mineira neste contexto.

1.1 Avaliação Institucional na Educação Básica: um processo em construção

Apesar da importância já salientada, percebe-se que a avaliação institucional interna não é uma prática muito comum nas escolas de ensino fundamental e médio no Brasil. As escolas se submetem à avaliação externa realizada pelos órgãos governamentais, mas a maioria não tem na sua cultura avaliativa a prática da avaliação institucional.

Segundo Oliveira (2013), os estudos são recentes e ainda não existe uma visão predominante do tema como um referencial a ser utilizado para a promoção da qualidade na educação básica. Entretanto, a autora adverte que não se pode culpar os gestores e educadores por tal ausência, porque muitos desconhecem o que seria esta ação, considerando sua aplicação na educação básica existem experiências pontuais e pouco entendimento no campo teórico e metodológico, revelando, assim, um processo ainda em construção nas escolas brasileiras.

1.1.1 Relatos pontuais sobre avaliação institucional no Brasil

Segundo as orientações contidas na Resolução Nº 4/2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a Avaliação Institucional interna no ambiente educacional deve fazer parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas e detalhada no plano de gestão. Assim sendo, o inciso II do art. 46 e, o inciso III que trata da

avaliação de redes de Educação Básica, explicitam nos art. 52 e 53 da Resolução nº 4 as seguintes orientações:

Art. 52. A avaliação institucional interna deve ser prevista no projeto político pedagógico e detalhada no plano de gestão, realizada anualmente, levando em consideração as orientações contidas na regulamentação vigente, para rever o conjunto de objetivos e metas a serem concretizados, mediante ação dos diversos segmentos da comunidade educativa, o que pressupõe delimitação de indicadores compatíveis com a missão da escola, além de clareza quanto ao que seja qualidade social da aprendizagem e da escola.

Art. 53. A avaliação de redes de Educação Básica ocorre periodicamente, é realizada por órgãos externos à escola e engloba os resultados da avaliação institucional, sendo que os resultados dessa avaliação sinalizam para a sociedade se a escola apresenta qualidade suficiente para continuar funcionando como está (BRASIL/MEC/CNE, 2010, p. 16).

Apesar de expressa como uma das diretrizes para a educação básica, na prática, a avaliação institucional no Brasil não é uma ação comum desenvolvida em todas as escolas.

Percebe-se que, *a priori*, a avaliação externa por meio de testes em larga escala é colocada como elemento central para o desenho de políticas de educação básica, mas o mesmo não se pode dizer da avaliação institucional. De acordo com Brandalise:

A autoavaliação institucional é uma discussão recente, uma prática ainda a ser construída nos espaços escolares. É uma modalidade de avaliação que carece de maior aprofundamento teórico e metodológico, particularmente no contexto brasileiro (BRANDALISE, 2010, p. 3).

Tomando como base a realidade brasileira, uma revisão na literatura indica que as experiências com avaliação institucional na educação básica ainda são incipientes. O que há de consistente na bibliografia do tema é o consenso de que essa prática se originou nas Universidades Brasileiras, na década de 1980, num contexto de reformas educacionais que será abordado de forma mais detida no segundo capítulo.

1.1.2 A Avaliação Institucional nas IES

Atualmente, a avaliação institucional das Instituições de Ensino Superior (IES) é posta como um instrumento de responsabilização das instituições perante a

sociedade, com o intento de avaliar a qualidade de seus serviços e manter o controle estatal sobre as IES. Pode-se dizer que esse processo avaliativo também corrobora para a consolidação do princípio da transparência no que se refere à prestação de contas das instituições.

Segundo Tenório e Argollo (2009), em se tratando de avaliação institucional, a comparação do Brasil com a experiência de outros países, demonstra que apesar de ser estudada, desde os anos 70, passou por longos períodos de estagnação ou de ações isoladas que não contribuíram para a consolidação de um sistema nacional de avaliação educacional. Para os autores, a mais antiga e duradoura experiência brasileira refere-se à avaliação de cursos e programas da pós-graduação, desenvolvida desde 1976 pela Comissão do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Na década de 1980, as primeiras iniciativas de fomento encontram sistematização no Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) e nos estudos do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES). No início da década de 1990, surge o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB):

No entanto em 1995, por meio da Lei nº 9.131, deu-se o fim do apoio efetivo ao PAIUB e a criação, pelo MEC, de um novo mecanismo de avaliação: o Exame Nacional de Cursos (ENC), popularizado como “Provão”, realizado por concluintes de cursos de graduação.

Segundo Pinto (2015), essa fase representou o início da ampliação do poder regulador federal para o controle das atividades de ensino superior. O autor revela que neste contexto os resultados do Provão foram amplamente divulgados na mídia impressa e televisiva, funcionando como instrumento de classificação das Instituições de Ensino Superior e de estímulo à concorrência entre elas.

De acordo com Polidori, Marinho-Araujo e Barreyro (2006), a implantação do ENC foi seguida por outros mecanismos avaliativos, tais como a Avaliação das Condições de Ensino (ACE), e a Avaliação para credenciamento de IES privadas, com a proposta de nivelar as instituições em termos de qualidade. No entanto, segundo os autores, este modelo mostrou-se insuficiente e fragmentado para responder aos questionamentos e exigências referentes ao tipo de educação superior que era oferecido aos brasileiros.

Assim em abril de 2003 deu-se início a discussão sobre a criação de um novo sistema de avaliação da educação superior, quando foi criada a Comissão Especial de Avaliação (CEA) que, após realizar debates com a comunidade acadêmica e com a sociedade civil organizada, produziu o documento intitulado “SINAES: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior” (BRASIL, 2003). O documento evidencia um modelo de avaliação mais integrado e global considerando as especificidades de cada IES e estas desenvolvendo um processo avaliativo focada na avaliação da instituição em várias dimensões, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O SINAES é formado por três procedimentos avaliativos: a Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES), constituída da Auto-avaliação e da Avaliação Externa; a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Nesse sentido Tenório e Argollo (2009), afirmam que o modelo de avaliação institucional proposto pelo SINAES foi criado com a finalidade de melhoria da qualidade da educação superior, orientação da expansão da sua oferta, aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social.

No artigo 3º da Lei nº 10.861/2004 (BRASIL, 2004) são descritas as dimensões de avaliação propostas pelo SINAES, que devem ser o foco da avaliação institucional e que garantem, simultaneamente, a unidade do processo avaliativo em âmbito nacional e a especificidade de cada instituição:

- I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional;
- II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;
- III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;
- IV – a comunicação com a sociedade;
- V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;
- VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;
- VII – infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;
- VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional;
- IX – políticas de atendimento aos estudantes;

X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

A priori, percebe-se que o sistema propõe uma avaliação que articule de forma coerente as concepções, objetivos, metodologias, agentes da comunidade acadêmica, da sociedade e de instâncias do governo. De acordo com o INEP (2009) o trabalho pedagógico e científico, em seu sentido técnico e formativo, e as atividades mais diretamente vinculadas aos compromissos sociais da instituição são o foco principal da avaliação, tanto na dimensão interna quanto na externa. Porém, para um melhor conhecimento dessa dimensão acadêmica, filosófica e política da formação em sentido amplo, é necessário compreender as relações sociais e as condições de trabalho, a eficiência administrativa e a eficácia dos processos interpessoais que se desenvolvem nas distintas instâncias.

Também dentro desta concepção, o Instituto aponta a importância de se conhecer as condições de sustentabilidade e continuidade e todos os dados importantes da infraestrutura, especialmente aqueles mais diretamente relacionados com a pesquisa e com o ensino, como laboratórios, bibliotecas, equipamentos, instrumentos técnicos, etc., sem nunca perder de vista as finalidades e objetivos primordiais da instituição educativa. É também de enorme importância a apreciação crítica dos fluxos de informação, bem como a análise do funcionamento das câmaras, conselhos, comissões e outras estruturas colegiadas da instituição (INEP, 2009).

Para o Inep (2009), as funções mais importantes da autoavaliação são a de produzir conhecimentos, pôr em questão a realização das finalidades essenciais, identificar as causalidades dos problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e a capacidade profissional dos professores, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com o entorno social e a comunidade mais ampla, julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e seus produtos, prestar contas à sociedade, justificar publicamente sua existência e fornecer todas as informações que sejam necessárias ao conhecimento do Estado e da população.

Em síntese, a avaliação institucional das IES tem como função: o autoconhecimento para aumento do engajamento profissional, para fundamentadas emissões de juízos de valor e articulação de ações de melhoramento, tanto das pessoas envolvidas, quanto da instituição. Os objetivos da avaliação convergem e explicitam a função da avaliação institucional das IES. Neste sentido, os processos

de autoavaliação devem ser permanentes, isto é, constituir-se como uma cultura internalizada nas estruturas e nas ações institucionais.

1.1.3 Avaliação Institucional nas Escolas de Educação Básica

Para Oliveira (2013), a experiência das universidades a partir da criação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB e mais recentemente com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, obedecendo as diretrizes estabelecidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) colaboraram para a construção de um modelo de avaliação institucional para o ensino superior que posteriormente tem servido como parâmetro para orientar as práticas da avaliação institucional das escolas de educação básica em território nacional.

Apesar dos estudos sobre avaliação institucional na educação básica indicarem a necessidade de maior base teórica e metodológica para desenvolvê-la, conforme destaca Brandalise (2010), é importante ressaltar que existem algumas experiências pontuais no âmbito da educação brasileira.

Dentro desse viés, há um estudo relevante realizado por Oliveira (2013) com base em pesquisa bibliográfica em sites de Secretarias Municipais e estaduais de educação de alguns estados brasileiros, principalmente aquelas em que pesquisas acadêmicas já foram realizadas com o intuito de conhecer as práticas de avaliação institucional. A autora além de investigar a dinâmica da prática da avaliação institucional no âmbito das escolas da rede pública municipal da cidade de Salvador, Bahia, entre 2007 e 2012 pesquisou também as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação dos Estados do Ceará, Paraná, Piauí, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul e Minas Gerais em busca de experiências formalizadas sobre avaliação institucional interna nas escolas.

Segundo Oliveira (2013), o resultado de sua pesquisa revelou que dentre as experiências registradas, apenas as da Secretaria de Educação Estadual do Paraná e a do Rio Grande do Sul possuem propostas de avaliação institucional interna concretizadas.

A autora avalia a limitação de sua pesquisa, tendo em vista a dimensão territorial do Brasil, mas assevera que o parâmetro que obteve nos estados do

Paraná e Rio Grande do Sul é muito pouco para um processo avaliativo que se apresenta como necessário na dinâmica escolar. Para a autora muitos municípios, provavelmente, nunca ouviram falar em avaliação institucional da escola, sendo necessário avançar no sentido de tornar a prática da autoavaliação institucional uma realidade nas escolas brasileiras.

Na seção seguinte, é apresentada uma breve descrição sobre a situação do Estado de Minas Gerais no que tange a avaliação institucional.

1.2 Avaliação Institucional na Rede Mineira: um caminho a percorrer

No caso de Minas Gerais, desde janeiro de 1992, existe um programa de avaliação externa da escola pública, ação conjunta instituída por dirigentes da Secretaria de Estado de Educação, especialistas, técnicos e consultores da Fundação Carlos Chagas (FCC). Mello (1992) destaca que a partir desse documento político, Minas Gerais estabelece o delineamento institucional do programa que deu início ao processo de avaliação educacional baseada em dados da realidade do sistema educacional. A autora destaca três finalidades específicas do programa sendo: 1. Promover a avaliação sistemática dos resultados aferidos com relação à aprendizagem dos alunos em conteúdos básicos comuns; 2. Introduzir e estimular a prática da “autoavaliação” da escola, com vistas a promoção de mudanças e à melhoria da qualidade de ensino e 3. Criar mecanismos para a condução da educação pública no Estado, bem como instrumentos de prestação de contas pelos serviços prestados e resultados alcançados.

Como se vê, a avaliação institucional está imbricada no processo de avaliação da aprendizagem como uma prática que deve ser estimulada nas escolas de modo a provocar mudanças e melhoria na qualidade do ensino. Entretanto, conforme atesta Oliveira (2013), no que tange à avaliação das escolas não existe até o presente momento nenhuma ação concreta sobre avaliação institucional.

Em Minas Gerais, percebe-se uma tendência de ênfase na utilização da avaliação externa como mecanismo de controle do desempenho escolar. No que tange a avaliação institucional até então não existe uma diretriz normativa que regulamente a avaliação institucional, o que torna ainda muito frágeis as perspectivas vislumbradas no sentido da implementação da avaliação interna aos

demais processos de formulação, implementação e obtenção de resultados de políticas educacionais.

No mesmo sentido Souza e Oliveira (2010), a relação entre avaliação e melhoria da qualidade do ensino não constitui ainda uma realidade em MG e em muitos outros estados brasileiros. Segundo os autores a ideia de qualidade que vem sendo forjada tem-se restringido à apreciação do desempenho do aluno, sem que este seja interpretado à luz de condições contextuais, intra e extraescolares essenciais para uma possível intervenção da escola.

Sousa e Oliveira (2010), ressaltam que dentro dessa lógica o sistema de avaliação tende a se limitar a um sistema de informação educacional. Sem dúvida, a produção de informação é uma etapa do processo avaliativo, mas esse só se realiza quando, a partir de informações, ocorrerem julgamento, decisão e ação. Ou seja, a avaliação ganha sentido quando subsidia intervenções que levem à transformação e à democratização da educação, em suas dimensões de acesso, permanência e qualidade.

Diante de tais constatações, é imperativo que os gestores dos sistemas de ensino iniciem o movimento para tentar articular a avaliação externa à autoavaliação, com a perspectiva de focalizar a escola de modo a reconhecer e fazer com que a própria instituição se reconheça apesar de toda a sua complexidade. Obviamente este seria o processo endógeno que demandaria um grande esforço de toda a comunidade escolar uma vez que os critérios e parâmetros para avaliação interna na educação básica são incipientes e restritas a experiências pontuais.

Essas experiências autônomas que por ventura estão sendo desenvolvidas nas escolas, sejam nos municípios de Minas Gerais ou de outros estados, podem estar relacionadas aos programas de formação de gestores.

Não é objeto dessa pesquisa analisar os impactos desses programas na gestão e melhoria da qualidade das escolas, porém é importante reconhecer que alguns estudos apontam para a possibilidade de que estas ações possam repercutir positivamente nas escolas inclusive fomentando processos para a avaliação institucional.

Para Ferraz (2012), há sim indícios de que estes cursos de formação em serviço para gestores escolares contribuem para a superação do modelo de gestão

centralizador e burocrático a partir da apreensão de embasamento teórico e estratégias de gestão com base em princípios democráticos.

Apesar de Minas Gerais não possuir uma regulamentação específica sobre o processo de autoavaliação das escolas, é possível afirmar que a Secretaria de Estado de Educação (SEE) incentiva a participação dos gestores nos programas de formação e de desenvolvimento institucional destinado aos dirigentes e às lideranças da escola como, o PROGESTÃO, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e o Prêmio de Gestão Escolar.

Esses programas têm em comum a proposta de desenvolver a gestão democrática da escola, dentro de uma abordagem que valoriza a construção coletiva do PPP através do incentivo à participação ativa e colegiada dos demais atores do processo educativo.

O PDE e o Prêmio Gestão Escolar podem ser considerados programas de desenvolvimento institucional com base em planejamento estratégico para as escolas desenvolverem uma autoavaliação de seus processos internos e para a melhoria da qualidade do ensino a partir de incentivos financeiros e premiações.

Esses programas incentivam a elaboração de um diagnóstico de modo participativo envolvendo a comunidade escolar (equipe escolar, pais de alunos e outras partes interessadas). Esse diagnóstico auxilia na definição do que a escola pretende fazer, de que maneira e com quais recursos. É um processo coordenado pelo gestor da escola para o alcance de uma situação desejada, de uma maneira mais eficiente e eficaz, com a melhor concentração de esforços e de recursos.

Já o PROGESTÃO, assim como o Prêmio Gestão Escolar, é uma iniciativa do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação se caracteriza como um programa de formação continuada e em serviço, por meio da educação à distância, que tem como público-alvo profissionais que atuam na equipe gestora da escola pública, (vice-diretor, supervisor, coordenador pedagógico. Segundo o CONSED A fundamentação do PROGESTÃO conta com os pressupostos básicos de gestão: (1) melhoria da aprendizagem e do sucesso escolar dos alunos; (2) gestão democrática da escola pública; e (3) formação continuada em serviço de gestão escolar

Na elaboração dos instrumentos de avaliação, um dos pontos críticos da prática da avaliação institucional é exatamente observar quais dimensões serão avaliadas e que pressupostos serão assumidos, por isso apropriar-se dos

conhecimentos metodológicos se faz necessário. Assim, esses “cursos” oferecidos pelo MEC e pelo CONSED são um bom começo para a caminhada que Minas Gerais tem pela frente quando o assunto é avaliação institucional, mas não é suficiente para desenvolver o processo de maneira global em todo o estado.

Não obstante, em novembro de 2016 os gestores escolares foram surpreendidos com o lançamento de um programa de avaliação interna. O documento enviado para as escolas em 11 de novembro de 2016 oriundo da Secretaria da Superintendência de Avaliação e da Subsecretaria de Informações e Tecnologias Educacionais apresentava uma proposta de articulação entre avaliação externa e avaliação interna, denominado de “Itinerários avaliativos de Minas Gerais”. Segundo o documento os “itinerários avaliativos” foram elaborados e distribuídos entre quatro eixos de análise sendo: Direito à aprendizagem; Gestão Democrática e participativa; Fortalecimento do trabalho coletivo e Relação da Escola com a Comunidade. Com base nesse referencial, gestores escolares e especialistas de educação que atuam nas escolas do estado seriam capacitados em um curso *on-line* cuja plataforma de Educação a Distância (EAD) será gerenciada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF). De acordo com o documento, essa concepção de itinerários avaliativos proposto pela SEE-MG estruturado seguindo uma sequência lógica em três momentos básicos: o da elaboração de uma avaliação interna da escola e seu impacto na aprendizagem; o da definição de uma agenda mínima de ações a serem trabalhadas; e o do monitoramento e avaliação de cada atividade que compõe o plano de ação da escola.

Diante do exposto, percebe-se que na rede mineira ainda não se constituiu nenhum processo regulatório com vistas ao desenvolvimento de uma cultura de avaliação do ambiente escolar, de modo que a globalidade da instituição possa ser percebida nos seus diversos aspectos. *A priori*, essa falta de cultura de avaliação interna diz respeito à pouca informação sobre a autoavaliação das escolas. Essa é uma das limitações que contribuem fortemente para que as unidades de ensino não desenvolvam a ação.

Segundo Gadotti (2010), por falta de uma cultura avaliativa, professores e diretores de escola, em geral, não dominam os conceitos e técnicas de avaliação de desempenho. Para o autor isto significa que o tempo administrativo e os recursos devem ser destinados à capacitação dos agentes escolares. “Melhor seria formá-los

de um lado, como implementadores de uma política, pois a avaliação deve fazer parte de uma política de estado e, de outro, como educadores, pois a avaliação deve ter um caráter formativo” (GADOTTI, 2010, p. 4).

Apesar de ser realizada há bastante tempo nas universidades brasileiras, nas escolas de educação básica a avaliação ainda é incipiente. Como foi relatado anteriormente, algumas secretarias de educação estimulam essa prática, porém é necessário mais mobilização e articulação dos gestores do sistema para que a avaliação institucional se consolide como uma política pública de educação.

1.3 A experiência da Avaliação Institucional na Escola Professora Palmira Morais

Nesta seção, é apresentado, de modo descritivo, o processo de desenvolvimento e implantação do projeto de intervenção que resultou no modelo de Avaliação Institucional aplicado na Escola Estadual Professora Palmira Morais (EEPPM). Antes, porém, será necessária a caracterização da escola avaliada de modo a compreender o contexto escolar onde foi idealizado, desenvolvido e implantado o projeto de avaliação institucional.

1.3.1 Caracterização da SRE de Nova Era

Atualmente, o estado de Minas Gerais possui 47 (quarenta e sete) superintendências Regionais de Ensino vinculadas à Secretaria de Estado de Educação, dentre as quais a SRE de Nova Era na qual está jurisdicionada a escola objeto desta pesquisa. A Superintendência Regional de Ensino Nova Era, está localizada no Polo Regional Vale do Aço e situada no município de Nova Era, no Médio Piracicaba, estão sob sua jurisdição 15 municípios e 65 escolas.

Figura 1 - Mapa dos municípios jurisdicionados a SER- Nova Era



Fonte: Extraído do site da SRE- Nova Era /2016.

As Superintendências Regionais de Ensino – SREs, têm por finalidade exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e de articulação e integração Estado e Município em consonância com as diretrizes e políticas educacionais (MINAS GERAIS, 2011).

1.3.2 Caracterização da Escola Estadual Professora Palmira Morais

A escola objeto desta pesquisa pertence ao município de Itabira e localiza-se a 35 km da sede da regional Nova Era e a 104Km da capital mineira. Segundo dados do IBGE (2016), Itabira possui uma população estimada em 118.481 habitantes e aproximadamente 60% da renda da cidade vem da atividade mineradora. Itabira detém o maior número de escolas da SRE- Nova Era ao total 16 escolas estão em funcionamento. A Escola Estadual Palmira Morais é uma das 16 escolas estaduais que oferecem o Ensino Fundamental (Anos Finais) e está entre as 11 escolas que oferecem o Ensino Médio na cidade de Itabira. Outra especificidade da escola é a oferta dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O histórico da EEPPM indica sua criação pelo Decreto nº 8.643 de 01/09/65, durante o governo de José de Magalhães Pinto. A instalação e construção do prédio escolar foram autorizadas, respectivamente, pela Resolução 2.424/77 e Parecer 269 de 26/09/74 do Conselho Estadual de Educação (CEE) e o Parecer 266/77 de

19/08/77 que concedeu aprovação prévia ao estabelecimento, recomendando que fossem encaminhados à nova unidade os alunos que residissem próximo à mesma.

A EEPPM possui atualmente 616 alunos e funciona em 2 turnos (matutino e vespertino). Em 2013 foi criada 1 turma da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A turma de EJA foi encerrada em 2014. A Escola também oferece Educação Integral para alunos dos Anos Iniciais. Os alunos são provenientes dos bairros urbanos: Praia, Eldorado, Juca Rosa, Colina da Praia, São Cristóvão, São Francisco, Jardim das Oliveiras. A escola também atende 48 alunos oriundos da zona rural do Município identificados pelas localidades de Laboreaux, Engenho, Sapé, e Ribeirão São José.

A EEPPM possui uma área total de 5.304m² com 1.875,36m² de área construída. Os fatores na rede física que favorecem a aprendizagem são o espaço interno, biblioteca ampla, sala de informática, auditório onde acontecem as apresentações culturais e palestras além da quadra poliesportiva. A rede física era um dos pontos críticos apontados pela comunidade. A situação de deterioração dos espaços era tida como fator de baixa autoestima dos alunos e servidores e possivelmente de repulsa de matrículas, pois todos os espaços e dependências estavam depreciados. Em 2014 foi iniciada a reforma emergencial melhorando aspecto físico da escola, porém ainda necessita de intervenções em pontos que não foram contemplados na planilha de serviços da reforma emergencial como, por exemplo, reforma dos pisos internos e externos, reestruturação da rede lógica e elétrica, cobertura da quadra, construção de reservatório d'água, regularização de passeio externo e reconstrução de novo muro frontal. Na Tabela 1, observa-se o quantitativo relativo às dependências físicas da escola.

Tabela 1 – Distribuição dos espaços físicos da EE Professora Palmira Morais

Dependências	Quantidade
Salas de aulas	16
Sala de diretoria	01
Sala de professores	01
Laboratório de informática	01
Quadra de esportes descoberta	01
Cozinha	01
Biblioteca	01
Banheiro dentro do prédio	09
Sala de secretaria	02
Refeitório	01
Dispensa	01
Almoxarifado	01

	67	17	50	1	4		9	33		4	23	2
--	----	----	----	---	---	--	---	----	--	---	----	---

Fonte: Elaborado pelo autor, 2016.

A atual equipe gestora da EEPPM é composta por 1(um) Diretor e 1(uma) Vice-Diretora eleitos pela primeira vez em 2011 e reconduzidos para mais um mandato em 2015. Ambos são professores efetivos, graduados em História e possuem Pós-graduação *lato sensu* em gestão escolar (Tabela 2). A equipe gestora adota como pressupostos o princípio da isonomia no que tange aos direitos e deveres dos servidores e a gestão democrática e participativa através do fortalecimento das instâncias colegiadas, seja as institucionalizadas pela legislação como o Colegiado Escolar e o Conselho de Classe, ou as de representação estudantil como o Grêmio e os líderes de classe. Atualmente a gestão está investindo e apoiando a iniciativa de alguns pais para a fundação da Associação de Pais da escola.

Já em relação ao corpo docente, pode-se afirmar que boa parte dos professores efetivos da EEPPM já incorporaram em sua prática a ruptura com o paradigma da velha escola tradicional. Este resultado é fruto do intenso trabalho de formação em serviço desenvolvido durante as reuniões pedagógicas (Módulo II)¹. A partir desses encontros a equipe de professores é levada a refletir sobre sua prática de modo a perceber que a escola somente terá cumprido sua função social na medida em que os que nela atuam estiverem envolvidos, não só no discurso, mas concretamente, na construção de um projeto político-pedagógico que sintetize anseios e expectativas da comunidade e, sobretudo, dos alunos.

A equipe gestora e pedagógica (especialistas) tem plena consciência das limitações impostas pelo sistema tanto pela grande rotatividade dos profissionais da educação quanto pela sua falta de qualificação. Fato que se repete a cada ano letivo

¹ De acordo com o Art. 33 da Lei Estadual 20.592/12, a carga horária do professor é organizada da seguinte forma: Dezesesseis horas semanais destinadas à docência (módulo I). Oito horas semanais destinadas à atividades extraclasse (módulo II) sendo distribuídas da seguinte forma: - Quatro horas semanais em local de livre escolha do professor. - Quatro horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões. Esta carga horária poderá ser acumulada para utilização dentro de um mesmo mês. Quando não ocorrer reunião, a carga horária será utilizada para as demais atividades de planejamento do professor. Quem tem direito a esta organização da jornada: todos os professores em regência. O módulo II é constituído exclusivamente de atividades de capacitação, planejamento, avaliação, reuniões e outras atribuições do cargo como preenchimento de diários, formulários, etc. Não Pode ser utilizado para substituição eventual de professores, monitoramento de recreio, intervenção pedagógica ou qualquer outra atividade de interação com aluno. (MINAS GERAIS, 2012)

durante a contratação de profissionais formados em outras áreas e autorizados a lecionar.

No entanto, a equipe compreende que os avanços só serão possíveis através do esforço conjunto e da formação continuada que possibilitarão aos profissionais da educação o desenvolvimento de habilidades e competências para se tornarem aptos ao enfrentamento dos desafios colocados para o ensino da nova geração de alunos.

Assim, durante a construção do Projeto Político-Pedagógico em 2012 buscou-se um parâmetro para que os novos e veteranos professores pudessem mirar, algo a ser alcançado pelos profissionais e desejável para a comunidade. Assim, foi elaborado com base nas Referências para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente do MEC, 18 padrões que refletem o perfil de profissional desejado pela comunidade escolar para atuar nas salas de aula da EEPPM. No Quadro 1, estão destacados alguns padrões que segundo MEC (2010), são similares aos padrões docentes estabelecidos na Austrália, Canadá, Cingapura, Chile, Cuba, Estados Unidos e Inglaterra. A definição de padrões como estes ressaltam a importância da valorização da identidade do professor como um profissional que necessita de conhecimentos e habilidades específicos para seu exercício, os quais não podem ser substituídos por mera boa vontade ou pelo desejo de trabalhar com crianças.

Quadro 1 – Perfil do professor da E. E. Professora Palmira Morais

1. Dominar os conteúdos curriculares das disciplinas.
2. Ter consciência das características de desenvolvimento dos alunos.
3. Conhecer as didáticas das disciplinas.
4. Dominar as diretrizes curriculares das disciplinas.
5. Organizar os objetivos e os conteúdos de maneira coerente com o currículo, o desenvolvimento dos estudantes e seu nível de aprendizagem.
6. Selecionar recursos de aprendizagem de acordo com os objetivos de aprendizagem e as características de seus alunos.
7. Escolher estratégias de avaliação coerentes com os objetivos de aprendizagem.
8. Estabelecer um clima favorável para a aprendizagem.
9. Manifestar altas expectativas em relação às possibilidades de aprendizagem de todos.
10. Instituir e manter normas de convivência em sala.
11. Demonstrar e promover atitudes e comportamentos positivos.
12. Comunicar-se efetivamente com os pais de alunos.
13. Aplicar estratégias de ensino desafiantes.
14. Utilizar métodos e procedimentos que promovem o desenvolvimento do pensamento autônomo.
15. Otimizar o tempo disponível para o ensino.
16. Avaliar e monitorar a compreensão dos conteúdos.
17. Buscar aprimorar seu trabalho constantemente com base na reflexão sistemática, na autoavaliação e no estudo.
18. Trabalhar em equipe.

Fonte: Adaptado de referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente - Documento para Consulta Pública, MEC/Inep(2010).

O quadro 1 é apresentado desde 2013 à equipe de professores, no início de cada ano letivo, em um manual contendo orientações e normas gerais baseado no PPP, no Regimento Interno da instituição e na legislação estadual. Os parâmetros elencados representam a expectativa da comunidade em relação ao trabalho desenvolvido pelos professores na escola e vários referenciais estão presentes na avaliação de desempenho dos docentes. Na avaliação institucional, por exemplo, o referencial 1 (um) foi convertido em um quesito compondo o questionário de pesquisa.

1.3.3 Indicadores educacionais da escola pesquisada

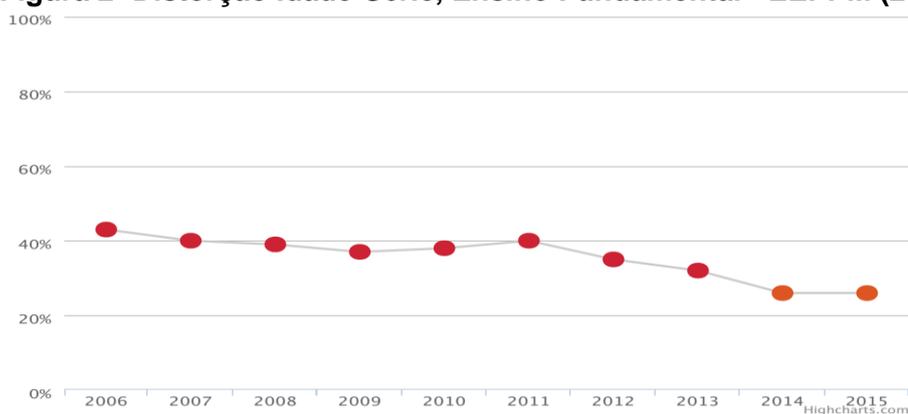
Sabe-se que a complexidade da escola traduz-se, dentre outras características, em desenvolver um processo de ensino-aprendizagem eficiente e eficaz num contexto marcado por uma infinidade de fatores intra e extraescolares que afetam os resultados educacionais. Por isso, é estratégico para a gestão de uma escola conhecer e fazer uso dos principais indicadores que estão à disposição para poder intervir nos processos educativos que estão sendo desenvolvidos na escola. Entre esses instrumentos estão os indicadores de Distorção idade-série, a Taxa de Rendimento ou fluxo escolar, os resultados do IDEB, a Prova Brasil, além dos resultados do SIMAVE no caso de Minas Gerais.

De acordo com a legislação que organiza a oferta de ensino no país (Lei 9.394/1996), a criança deve ingressar aos 6 anos no 1º ano do ensino fundamental e concluir a etapa aos 14 (BRASIL, 2006). Na faixa etária dos 15 aos 17 anos, o jovem deve estar matriculado no Ensino Médio. De acordo com o INEP/MEC, o valor da distorção é calculado em anos e representa a defasagem entre a idade do aluno e a idade recomendada para a série em curso. O aluno é considerado em situação de distorção ou defasagem idade-série quando a diferença entre a idade do aluno e a idade prevista para a série é de dois anos ou mais (INEP/MEC, 2016).

Assim como em outras escolas que oferecem o Ensino Fundamental (EF) nos dois ciclos (Anos Iniciais e Anos Finais), a taxa de distorção idade-série na EEPPM atinge picos a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, e isso ocorre na maioria das

vezes em função da progressão continuada no período de 1º ao 5º ano que permite ao aluno progredir nos estudos mesmo que apresente dificuldades de leitura, escrita, interpretação de textos e operações matemáticas simples. Porém, no Ensino Médio (EM) existe um grande índice de defasagem nesse quesito. No EF, a figura 2 indica que nos últimos 4 anos houve uma redução significativa no percentual de alunos com distorção idade-série.

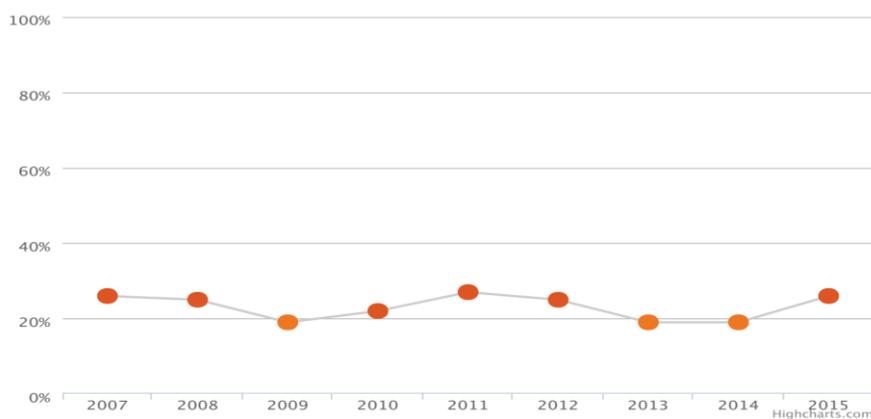
Figura 2- Distorção Idade-Série, Ensino Fundamental - EEPPM (2006 até 2015)



Fonte: Inep, 2015. Organizado por QEdU 2016.

Já a Figura 3 apresenta a variação menor em relação ao EM, inclusive e uma pequena elevação em 2015. Neste ano o percentual médio de alunos que está com defasagem na EEPPM chegou a 20% no Ensino Fundamental e 26% no Ensino Médio (QEdU 2016).

Figura 3 - Distorção Idade-Série, Ensino Médio- EEPPM (2007 até 2015)



Fonte: Inep, 2015. Organizado por QEdU 2016

O resultado de 2015 do EM (Figura 3) é um exemplo de que quando o aluno é reprovado ou abandona os estudos por dois anos ou mais, durante a trajetória de escolarização aumenta sua distorção em relação a idade-série, pois não avança para a série seguinte. A reprovação no EF tem sido um problema na EEPPM, pois o percentual tem se mantido acima de 10% nos últimos anos. Esses alunos reprovados serão contabilizados na situação de distorção idade-série. Esses dados a priori têm relação direta com as taxas de rendimento que, por sua vez, refletem o processo de aprendizagem. A situação indica a necessidade de definir estratégias para reduzir os índices.

1.3.4 Resultados das Avaliações Externas

A questão da distorção Idade-série está diretamente relacionada às outras taxas, provenientes dos resultados obtidos anualmente, no Censo Escolar e referem-se ao Rendimento (aprovação e reprovação) e ao Movimento (abandono) escolar dos alunos do ensino Fundamental e Médio. As taxas de Rendimento e movimento, juntamente com a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são os principais dados utilizados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador que serve de referência para as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Ministério da Educação (MEC).

Em nível nacional, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), através da Prova Brasil, realiza avaliações para diagnóstico e avaliação da qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro. Nos testes aplicados no 5º e 9º (quinto e nonos anos) do Ensino Fundamental e na 3ª (terceira) série do Ensino Médio, os estudantes respondem a questões de Língua Portuguesa (com foco em leitura) e Matemática (com foco na resolução de problemas). No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho.

A Prova Brasil é utilizada para avaliar o sistema de ensino das escolas, cidades e estados brasileiros. Seu resultado é um dos componentes utilizados no cálculo do IDEB² (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que, ao

² De acordo com o Resumo Técnico 2005-2015 do INEP, O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, IDEB, é uma iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

utilizar outros fatores no cálculo, define uma nota que pode ir de 0 até 10 para as escolas, cidades, estados e para o Brasil.

As médias de desempenho nessas avaliações ajudam a definir ações de aprimoramento da qualidade da educação e também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas.

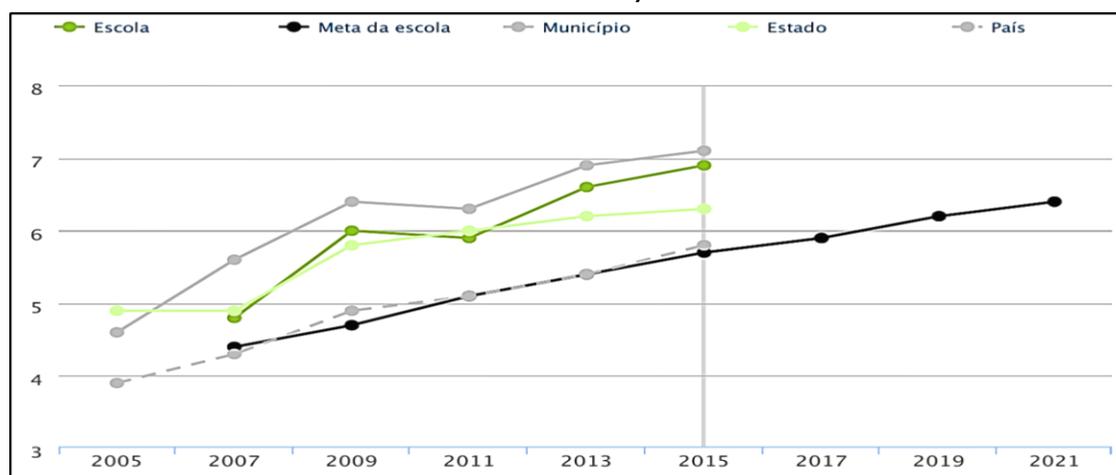
Segundo o INEP, os resultados do IDEB, considerando o desempenho de todas as redes de ensino, mostram que o país segue melhorando seu desempenho nos anos iniciais do ensino fundamental, alcançando em 2015, um índice igual a 5,5. Contudo, nos Anos Finais apesar do país ter melhorado seu desempenho nos anos finais do ensino fundamental, alcançando em 2015 um índice igual a 4,5, a meta proposta de 4.7 não foi atingida.

Ao transpor essa perspectiva de análise para compreender os resultados da escola analisada, percebe-se duas realidades discrepantes, porém não muito distinta do que apresenta o restante do país. Isso quer dizer que enquanto nos Anos Iniciais (figura 4) os resultados do IDEB demonstram que a EEPPM tem conseguido equacionar a taxa de aprovação média com o bom desempenho na Prova Brasil, o mesmo não ocorre quando a avaliação é feita nos Anos Finais (figura 5) do Ensino Fundamental. Essa informação pode ser verificada nas figuras 4 e 5, observando a evolução do IDEB em suas seis edições.

Na figura 4, a EEPP é representada pela linha verde, que apresenta evolução contínua desde a primeira edição em que se realizou a Prova Brasil, apresentando um leve desnível em 2011 quando atingiu 5,9, porém este resultado foi superior a sua média projetada que era de 5,1. A evolução foi mantida nos anos subsequentes atingindo em 2015 o IDEB de 6,9 superando em 1,2 a meta projetada para o mesmo ano.

Teixeira (Inep) para mensurar o desempenho do sistema educacional brasileiro a partir da combinação entre a proficiência obtida pelos estudantes em avaliações externas de larga escala (Prova Brasil e Saeb) e a taxa de aprovação, indicador que tem influência na eficiência do fluxo escolar, ou seja, na progressão dos estudantes entre etapas/anos. O cálculo do Ideb obedece a uma fórmula bastante simples: as notas das provas de língua portuguesa e matemática são padronizadas em uma escala de 0,00 (zero) a 10,00 (dez). Depois, a média dessas duas notas é multiplicada pela média (harmônica) das taxas de aprovação das séries da etapa, que, em percentual, varia de 0 a 100 (INEP/MEC, 2016).

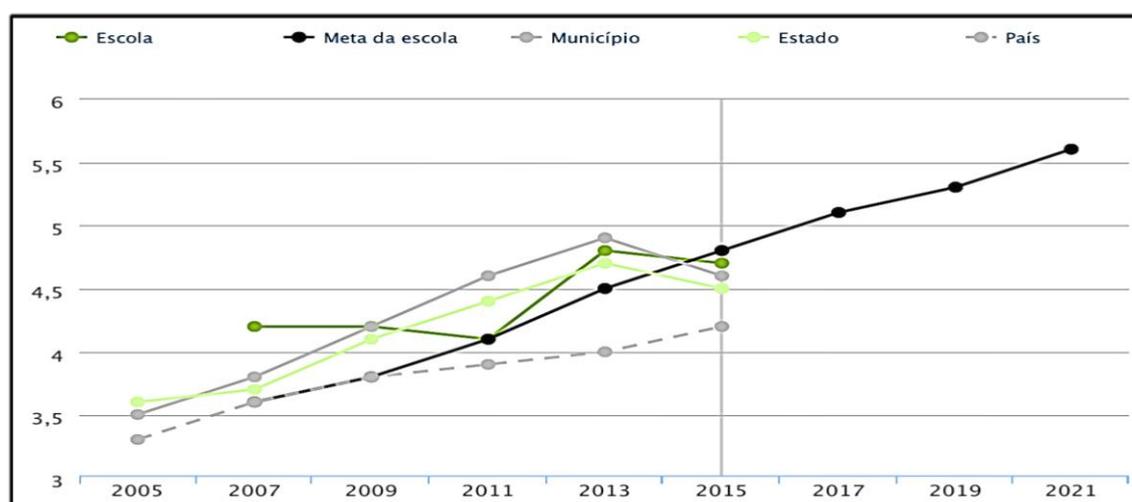
Figura 4 – Evolução do IDEB/ Anos Iniciais - E. E. Professora Palmira Morais (2007 a 2015)



Fonte: Extraído de QEduc.org.br. Dados do IDEB/Inep (2015)

Na figura 5, é possível observar que a evolução histórica dos resultados da EEPPM no IDEB é marcada por uma grande oscilação. Embora, em quase todas as edições, os índices posicionam a escola acima da média nacional e estadual (com exceção de 2011) os resultados não demonstram um bom desempenho. Em 2011, mesmo com uma queda de 0,1 pontos em relação a 2010 e um IDEB de 4,1 a escola conseguiu atingir a meta projetada. Com relação a 2015 verifica-se um IDEB de 4,7 e uma meta projetada para 4,8 pontos.

Figura 5 - Evolução do IDEB/ Anos Finais - E. E. Professora Palmira Morais (2007 a 2015)



Fonte: Extraído de QEduc.org.br. Dados do IDEB/Inep (2015)

Ainda em relação aos resultados do IDEB 2015 (Anos Finais), segundo dados do boletim de desempenho da Prova Brasil, houve queda de desempenho. Considerando a escala de proficiência, mais de 50% dos alunos ainda se concentram entre os níveis de 0 a 3 (no nível 3 o desempenho dos alunos é medido numa escala maior ou igual a 250 e menor que 275) de proficiência tanto em Língua Portuguesa como em Matemática. Um dado muito preocupante aferido na Prova Brasil de 2015 é que cerca de 9% dos alunos avaliados tem proficiência menor que 200 pontos situação que requer uma intervenção pedagógica para sanar a defasagem dos alunos.

1.4 A Avaliação Institucional na Escola Pesquisada: Discutindo o caso

A idealização para implementação da avaliação institucional na E. E. Professora Palmira Morais surgiu quando o pesquisador na condição de gestor iniciou o Curso de Especialização em Gestão Escolar³ na UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto) no ano de 2013. Cabe ressaltar que a vice-diretora da escola também era cursista na mesma turma. O curso previa como um dos requisitos para diplomação a produção de um texto científico apresentando os resultados de um projeto de intervenção nos moldes da metodologia da pesquisa-ação. Dessa forma os cursistas, em sua maioria gestores de escolas públicas, foram instigados a lançar um olhar investigativo e reflexivo sobre a escola que atuavam. Assim, o ponto de partida para iniciar a pesquisa seria visitar o PPP da escola, detectar possíveis distorções e posteriormente desenvolver um plano de ação com foco na prática da gestão escolar.

Dentro desta perspectiva, durante a fase preliminar da pesquisa iniciada em abril de 2014 foi identificado que a implantação da avaliação institucional era uma das metas do PPP construído em novembro de 2012, mas que ainda não tinha sido efetivada.

Seguindo os objetivos acadêmicos adotados, para buscar elementos que justificassem a implementação da avaliação institucional como instrumento de

³ O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Surgiu da necessidade de se construir processos de gestão escolar baseados nos princípios da moderna administração pública e de modelos avançados de gerenciamento de instituições públicas de ensino. Busca qualificar os gestores das escolas da educação básica pública, a partir do oferecimento de cursos de formação a distância. A formação dos gestores é feita por uma rede de universidades públicas, parceiras do MEC. (Fonte site UFOP)

gestão, foi feita uma imersão no cotidiano da EEPPM e a partir das observações e reflexões das práticas constatou-se que alguns problemas que mereciam uma atuação mais eficiente da equipe gestora.

Para Moura e Eleutério (2014) dentre os problemas detectados o primeiro deles era a falta de coesão da equipe. A diversidade de expectativas marcada possivelmente pelo conformismo de cada ator que restringia sua ação apenas no seu âmbito de atuação escolar sem a preocupação com princípio de responsabilização. Sobre esse aspecto, Senge (1993, apud Lück, 2000), afirma que quando os membros de uma organização concentram-se apenas em sua função, não se sentem responsáveis pelos resultados. Isso acabou revelando não só a falta de objetivos comuns que *a priori* deveriam ser emanados do projeto escolar construído coletivamente (norteador das expectativas comungadas), mas também a falta de um plano estratégico de gestão para liderar as mudanças necessárias neste processo, sobretudo de forma mais acentuada no segundo semestre de 2011.

Considerando esse contexto de 2011, supõe-se *a priori*, que a derrota da equipe gestora antecessora nas eleições, tendo ainda pela frente mais de 5 meses de gestão, tenha corroborado para um sentimento de anomia dentro da instituição. Situações como essa se repetiram em algumas escolas do município onde houve a derrota eleitoral da equipe que gerenciava a escola. Nesse caso, a legitimidade do gestor era questionada e em outros, o próprio gestor negligenciava suas responsabilidades após a derrota.

Acredita-se que esse contexto pós eleitoral aliado a uma greve de mais de 100 dias no mesmo ano, possa ter relação com a desorganização institucional da escola e também com os baixos resultados educacionais internos e externos da escola registrados em 2011 e 2012. Conforme já destacado, outro problema que veio à tona a partir do olhar investigativo revelou a ausência de um planejamento estratégico tanto na dimensão pedagógica como administrativa-financeira.

Segundo Moura e Eleutério (2014), todo o esforço do trabalho era despendido com foco na reatividade por demanda externa por planos meramente funcionais impostos hierarquicamente pela SRE/SEE ou pelas demandas internas, situação costumeira como a resolução de problemas inesperados. Essas situações são conhecidas nas escolas pelo termo usual: “apagar incêndio”.

Essa ausência de metodologia de planejamento invariavelmente se configura de maneira muito comum nas escolas como uma forma de administrar por crises.

Segundo Lück (2009, b), essa forma de gestão escolar é estimulada e orientada por descobertas ocasionais e espontâneas, de caráter imediatista, por uma visão de senso comum e reativa da realidade e, portanto, limitada em seu alcance, muito influenciada pela tendência de se agir por tentativas e erros.

Assim, durante a elaboração do projeto na UFOP ficou evidenciado para os pesquisadores que ao colocarem em prática a meta I do PPP (implantação de um modelo de avaliação institucional na escola) estariam dando o primeiro passo para a compreensão dos problemas identificados e que para solucioná-los seria imprescindível mapear todos os processos administrativos e pedagógicos desenvolvidos na escola para então propor as mudanças necessárias.

Curiosamente a ideia de incluir um modelo de avaliação institucional como Meta no PPP da escola se deu em meio a um debate sobre a avaliação de desempenho durante a fase de elaboração do PPP em 2012. Um grupo de professores que ainda se posicionavam como oposição à nova gestão, temendo um rigor maior na avaliação de desempenho como forma de retaliação questionou se não seria possível que os servidores também avaliassem o gestor da escola.

O debate se aprofundou e dentro dos princípios democráticos chegou-se ao consenso de que não só seria perfeitamente possível avaliar o gestor escolar como toda a instituição em seus diversos setores. Assim, surgiu a Meta I do PPP que seria: “Criar um método de avaliação institucional para diagnóstico e monitoramento da escola considerando aspectos diversos das ações dos gestores, da equipe pedagógica, dos docentes, da equipe administrativa, do colegiado e dos demais servidores com aplicação semestral” (MOURA e ELEUTÉRIO, 2014).

Retomando o caso, em 2014, após constatar estes problemas e verificar a necessidade de uma intervenção real na escola a equipe gestora, na condição de pesquisadores, discutiram com a orientadora da Especialização em Ouro Preto, a viabilidade para desenvolver o projeto de intervenção.

Ao receber o aval, deu-se início a fase de planejamento ou etapa de preparação. O primeiro passo foi o levantamento bibliográfico para apropriação dos pressupostos teóricos sobre o tema e posteriormente tentar compreender a dinâmica das ações que antecedem a implementação e o processo avaliativo propriamente dito. Assim boa parte do tempo foi dedicada a pesquisa bibliográfica com o objetivo de analisar conceitos, concepções, princípios, e metodologias da avaliação institucional no âmbito das escolas públicas de ensino básico.

Durante esse processo, surgiu um dos primeiros entraves ao desenvolvimento do projeto. Como já foi exposto o tema é abundante quando a abordagem enfoca a avaliação institucional nas IES (Instituições de Ensino Superior).

Quando o foco da pesquisa se debruça no estudo da avaliação institucional na escola de educação básica constata-se que há uma escassez de trabalhos acadêmicos, teses e dissertações publicadas.

Nesse sentido os referenciais teóricos usados para embasar a metodologia de implementação da avaliação institucional na escola pesquisada foram os estudos de Brandalise (2010), Gadotti (2010) e Oliveira (2013). Esses autores evidenciam que as avaliações institucionais são realizadas nas Universidades, desde a década de 1980 porém a prática precisa ser amplamente divulgada e trabalhada nas escolas de ensino fundamental e médio. De acordo Oliveira (2013, p.30) “no Brasil, a prática sistemática da avaliação institucional no âmbito educacional é uma realidade das universidades”.

Após esse levantamento bibliográfico, foi então elaborado um cronograma de ações (Quadro 2). Seu objetivo era guiar as ações para implementação dentro de um prazo pré-estabelecido pela coordenação do curso de Especialização.

Quadro 2 - Cronograma de ações Implantação da Avaliação Institucional na EEPPM

CRONOGRAMA DE AÇÕES IMPLANTAÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EEPPM					
ETAPAS INTERVENÇÃO	AÇÕES	REGISTRO DAS AÇÕES	PERÍODO		
			PREVISÃO	INÍCIO	TÉRMINO
1	Divulgação	Divulgar o Projeto de Intervenção seus objetivos e metas a serem alcançados.	15 dias	14/07	01/08
2	Sensibilização	Sensibilizar a comunidade escolar.	15 dias	04/08	22/08
3	Diagnóstico	Diagnosticar a atual situação da escola nas dimensões de ensino, pessoal e estrutura física.	15 dias	04/08	22/08
4	Construção e validação dos instrumentos de avaliação	Construir os instrumentos estabelecendo as dimensões, a categoria de análise e os indicadores.	60 dias	04/08	26/09
5	Aplicação	Aplicar os instrumentos estabelecendo o período de início de final do processo.	15 dias	13/10	31/10

6	Tabulação	Tabular os dados obtidos. Emitir relatórios com gráficos demonstrativos.	15 dias	03/11	21/11
7	Interpretação	Interpretar os resultados com base no referencial teórico observando a metodologia estabelecida.	40 dias	13/10	28/11
8	Publicação	Elaborar relatório dos resultados para publicar no âmbito da escola e comunidade.	15 dias	01/12	19/12
9	Programa de melhorias	Elaborar um plano de metas e ações visando à melhoria dos aspectos apontados de forma negativa.	15 dias	01/12	19/12
10	Avaliação do processo	Reavaliar o projeto institucional de intervenção e promover as alterações no projeto	15 dias	01/12	19/12

Fonte: Moura e Eleutério (2014, p. 15).

Esse cronograma revelou outra dificuldade ao projeto, que seria o fator tempo. Obviamente por se tratar de um projeto acadêmico, todo o processo deveria ser concluído em pouco mais de 4 meses. A questão tempo, ou melhor dizendo, a falta dele, implicou por exemplo na insuficiência da pesquisa qualitativa com grupos focais, na análise mais detalhada dos dados e sobretudo na ausência da construção de um plano de melhorias baseado nos resultados obtidos.

Também não foi possível criar uma comissão especial para acompanhar e coordenar o processo.

A priori, percebendo essa dificuldade pensou-se em atribuir ao próprio colegiado escolar a missão de coordenar o processo, porém o ineditismo da prática na escola aliada a limitação sobre os conhecimentos técnicos metodológicos e teóricos sobre o tema já era um empecilho para os próprios pesquisadores, que dirá para os pais, alunos e professores que nunca tiveram contato com a experiência. Assim a comissão não foi constituída.

De posse de um esboço de projeto e de um cronograma na condição de pesquisador, foi solicitada uma reunião com o Colegiado Escolar para apresentação e aprovação para implementação do Projeto de Intervenção na escola. Essa reunião ocorreu em maio de 2014. Posteriormente, visando cumprir as etapas 1 e 2 referenciadas no Cronograma de Ações (Quadro 2), foi realizada outra reunião em 29 de julho de 2014. Nessa reunião, o projeto de intervenção que consistia na implementação da avaliação institucional foi apresentado aos servidores e professores da escola. Na ocasião, foi esclarecido que a Avaliação Institucional seria um mecanismo para diagnóstico e monitoramento da escola em suas múltiplas

dimensões. Para legitimar o processo e quebrar a resistência principalmente dos professores, foi lembrado aos participantes que a avaliação institucional era uma das metas do PPP da escola e que ainda não havia sido implementado e por este motivo foi contemplada neste projeto.

Ainda focado na divulgação e sensibilização junto à comunidade escolar foi realizada a segunda reunião com o colegiado no dia 03 de setembro de 2014 cujo objetivo era informar sobre a avaliação institucional e buscar a parceria do mesmo nessa empreitada. O colegiado foi incorporado ao processo constituindo a comissão de acompanhamento que em tese seria responsável pela coordenação de todo o processo avaliativo. Mas como foi mencionado anteriormente havia uma série de obstáculos para a atuação plena e efetiva do Colegiado naquele contexto e o processo acabou centralizado pelos gestores.

A divulgação também foi feita aos alunos e através de cartazes nos murais e salas de aulas. Em 16 de agosto de 2014 no chamado dia “D” momento em que a comunidade escolar se reuniria para discutir os resultados das avaliações do SIMAVE foi apresentado o projeto de avaliação institucional aos pais dos alunos. Nessa reunião foi reforçada a importância da avaliação institucional principalmente como instrumento de transparência e responsabilização da escola com a comunidade.

Para Moura e Eleutério (2014), diferentemente dos professores e funcionários que naturalmente se sentem constrangidos com a possibilidade de serem avaliados pela comunidade, os pais de alunos encararam o projeto como uma novidade que ainda não haviam vivenciado. Demonstraram interesse em participar e colaborar, sobretudo, porque compreenderam que o processo poderia implicar em melhoria da educação oferecida pela escola.

Pode-se afirmar que a relevância dessa dissertação está na retomada da reflexão sobre avaliação institucional implementada na escola pesquisada possibilitando uma nova oportunidade para fomentar a cultura de autoavaliação e responsividade da escola através do PAE. Este projeto se justifica também pela possibilidade de se estabelecer um debate teórico mais consistente de modo a contribuir com o tema da avaliação institucional na escola. Outro aspecto relevante da pesquisa é a oportunidade de realizar um estudo de caso, analisando de modo crítico as experiências vividas na EEPPM com a metodologia da avaliação institucional, validando seus resultados podendo inclusive aperfeiçoar os pontos

falhos para posteriormente reeditá-la com o propósito de colher subsídios para elaboração de um instrumento mais eficiente inclusive sugerir a implantação para outras escolas da rede a partir desta experiência.

Enfim, diante do exposto, o que se pretende com este trabalho é propor um aperfeiçoamento da avaliação institucional já experimentada na E. E. Professora Palmira Morais, de modo a possibilitar sua efetividade como instrumento de gestão estratégica. Por outro lado, é importante reafirmar que não se pretende a conclusão definitiva do estudo, mas sim desenvolver referenciais com caráter instrumental para novos estudos. Apesar da complexidade de estabelecer uma base para generalizações considerando que cada escola tem suas próprias especificidades institucionais é possível vislumbrar como produto final deste trabalho além do aperfeiçoamento do instrumento de avaliação institucional implantado, sua potencial aplicação também em outras escolas.

2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA ESCOLA: ASPECTOS CONCEITUAIS, TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

O presente capítulo tem um caráter mais analítico, sendo constituído a partir de uma revisão da literatura em que cada seção é construída a partir do diálogo com os pressupostos e paradigmas teóricos apresentados por autores como Afonso (2007, 2010, 2014), Belloni (2000), Brandalise (2010), Betini (2009) Gadotti (2010), Lück (2009, b) Moreira (2005) entre outros. As discussões têm como eixo de análise a importância da avaliação, sua centralidade nas políticas educacionais, a avaliação institucional da escola como instrumento de gestão democrático-participativa e suas possibilidades. Posteriormente serão explicitados os caminhos metodológicos e a análise dos dados obtidos em campo junto aos atores educacionais.

2.1 Por Que Avaliar a Escola?

A avaliação, segundo Libâneo (2015), é um conjunto de ações voltadas para o estudo sistemático de um fenômeno, uma situação, um processo, um evento, uma instituição ou pessoa visando emitir um juízo de valor. O autor também reforça que avaliar também implica a coleta de dados, análise de resultados e a emissão de um parecer valorativo baseado em determinados critérios.

Para Lordêlo e Dazzani (2009), as definições de avaliação são variadas, mas na maioria, a atribuição de valor para tomada de decisão é uma característica constante. Portanto, percebe-se a priori que a avaliação não é um processo neutro, mas sim um processo intencional e reflexivo que precede a ação e tem como potencial orientar a tomada de decisões.

Apesar da relevância e da indispensável aplicação em todos os ramos e atividades, foi no campo da educação que a avaliação se propagou como elemento indissociável. É muito comum, as pessoas associarem o termo avaliação à ideia de educação ou escola seja em qualquer nível ou modalidade.

No vasto campo educacional, a abordagem do tema da avaliação apresenta um leque de opções bem maior do que aquele que se apresenta comumente como avaliação da aprendizagem ou pedagógica. Assim contrariando o senso comum, a

avaliação dentro do campo da educação é muito abrangente e a literatura do tema revela estudos sobre os mais diversos níveis, aspectos e elementos da avaliação.

Dentro dessa concepção, Afonso (2014) e Aguiar (2006) afirmam que a avaliação educacional é um campo complexo e a avaliação dos alunos é, portanto, apenas uma dimensão do campo da avaliação educacional que inclui, entre outras modalidades, a avaliação de desempenho dos profissionais (educadores e professores), avaliação institucional das escolas, avaliação dos sistemas ou subsistemas educativos, avaliação de projetos e programas, e a própria avaliação de políticas públicas para educação.

Não obstante, segundo Limeira (2012), o estudo da avaliação institucional constitui-se em um amplo processo de avaliação e análise das instituições educacionais. Esse processo, segundo o autor, ocorre tanto externamente (quando realizadas em larga escala e por setores externos às instituições) quanto internamente (quando realizadas dentro das instituições, tendo por autores sujeitos externos à escola como também seus próprios atores e sujeitos).

A problematização em torno da avaliação da escola tem evidenciado segundo Brandalise (2010) a necessidade de discutir a importância da avaliação institucional como processo que permeia o trabalho educativo, o aprimoramento do processo de gestão escolar e a possibilidade de institucionalização de práticas avaliativas assentadas numa política de mudança e desenvolvimento da qualidade educativa. Para a autora a avaliação institucional é uma nova exigência com a qual as escolas são confrontadas, e precisam aprender a fazer. É um ato de responsabilidade social.

Segundo Grochoska e Eying (2005), implantar a avaliação institucional não é tarefa fácil e não depende apenas da instituição, mas as escolas podem começar implantando em seus projetos políticos pedagógicos a autoavaliação institucional, organizada e desenvolvida pelos próprios agentes do ambiente escolar. Para as autoras a autoavaliação deverá envolver todos os aspectos da instituição, diagnosticando todos os itens necessários, que servirão de orientação para a tomada de decisão, de maneira a reforçar a identidade e preservar a autonomia institucional. As autoras também afirmam que a escola que passa por um processo avaliativo sério e participativo descobre sua identidade e acompanha sua dinâmica. “Muita coisa aprende-se com esse processo. Mas o que fica de mais importante é a vivência de uma caminhada reflexiva, democrática e formativa” (GROCHOSKA; EYNG, 2005, p.7).

Ao justificar a importância da autoavaliação nas escolas, Moreira (2005) apresenta três motivos para o seu desenvolvimento. Primeiramente o autor considera que a auto avaliação permite às escolas melhorar o seu desempenho, partindo da identificação de áreas problemáticas. O segundo motivo para desenvolver a autoavaliação na escola está na possibilidade de tal mecanismo se constituir como um instrumento de marketing escolar e responsividade junto à comunidade escolar o que origina credibilidade. E por último, permite gerir a pressão desencadeada pela avaliação externa institucional, na medida em que, identificados os pontos fracos, é possível delinear estratégias de desenvolvimento adequadas.

Percebe-se que a avaliação Institucional é um processo complexo, porém necessário e para todos os efeitos não existe um modelo ideal e único para as escolas. A avaliação institucional precisa ser construída. A avaliação institucional é o caminho para as mudanças tornando-se, hoje, o maior e mais necessário desafio para as escolas. É preciso que os atores escolares se conscientizem da importância deste assunto e percebam que avaliar não é apenas medir e comparar resultados, ou seja, que avaliar na realidade vai além, tornando-se a única estratégia real que possibilita a real qualidade, melhoria e transformação do espaço educacional.

2.2 A centralidade da avaliação nas políticas educacionais no Brasil

Segundo Carvalho (2009), no Brasil, o projeto de reforma do Estado, consubstanciado no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado pelo então ministro Bresser Pereira durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995), pautou-se nos princípios do modelo gerencial. Sua implantação abriu espaço para mudanças organizacionais e administrativas que repercutiram substancialmente na educação, especialmente no campo da gestão dos sistemas de ensino e das escolas.

Uma das principais características da reforma do Estado na década de 1990 foram as mudanças implementadas no modelo de administração pública, a partir da redefinição do papel do Estado. Para Zwick (2012, p.285), “as práticas gerencialistas⁴ passaram a preconizar, em essência, a introdução e a aplicação dos

⁴ Ao situar, historicamente, o gerencialismo, observa-se que sua origem está relacionada à frustração do *welfare state* nas décadas de 1970 na Inglaterra e de 1980 nos Estados Unidos. O primeiro país teve como figura importante nesse processo a atuação da primeira ministra Margareth Thatcher, que

princípios e das técnicas de administração por resultados no setor público”. Segundo Maués (2009), esse processo em tese se consubstancia com a flexibilização da burocracia deixando (pelo menos nos discursos) de ser menos burocrática e centralizadora, para ser mais gerencialista e descentralizada.

Ainda sobre o aspecto da redefinição do papel do Estado, Maués (2009) afirma que “essas mudanças fazem nascer o conceito de Estado regulador, ou o Estado-avaliador⁵ termos, dentre outros, que são atribuídos ao Estado, em razão do novo papel que passa a desempenhar na pós-reforma” (MAUÉS, 2009, p.475).

Numa discussão teórico-conceitual sobre reforma educacional e emergência do Estado-Regulador Afonso (2001) faz a seguinte afirmação:

Estado-reflexivo, Estado-ativo, Estado-articulador; Estado supervisor; Estado-avaliador; Estado-competidor. São todas denominações atuais e correntes na literatura especializada que expressam novas formas de atuação e diversas e profundas mudanças nos papéis do Estado; em qualquer dos casos quase sempre impulsionadas (e justificadas) por fatores externos que dizem respeito, predominantemente, aos efeitos decorrentes da transnacionalização do capitalismo e da atuação de instâncias de regulação supranacional – efeitos esses que são desigualmente sentidos consoante a situação de cada país no sistema mundial, embora sejam necessariamente (re)interpretados ou recontextualizados ao nível nacional (AFONSO, 2001 p.25).

Autores como Afonso (2001, 2003, 2007), Yannoulas, Souza e Assis (2009), Maués (2009), Rostirola e Schneider (2014) reconhecem que se por um lado o Estado passou a ser visto como instituição necessária para “regular”, estabelecer a ordem e implementar as políticas sociais, ao mesmo tempo, no campo econômico e no mercado sua atuação era vista como ineficiente, portanto, era desejável pelas “instâncias de regulação supranacional” que o Estado não intervisse diretamente. Importante ressaltar que considerando os princípios administrativos do modelo

propunha um modelo de gestão do Estado calcado na descentralização administrativa, na privatização e na terceirização dos serviços públicos. Já nos Estados Unidos, a revolução intelectual conservadora deu-se com a eleição de Ronald Reagan, que manteve as políticas de implementação de políticas monetaristas anti-inflacionárias do presidente anterior, aliando-se, também, ao tripé thatcherista de gestão do Estado. Esses movimentos, em ambos os países, tiveram forte apoio intelectual dos *think tanks*, centros de pensamento de bases ideológicas neoconservadoras. Mediante a tese do enxugamento da máquina do Estado, os governos, em especial o dos Estados Unidos da América (EUA), passaram a focar a lógica do empreendedorismo como a tábua de salvação para o alcance da otimização dos serviços do Estado (ZWICK et al., 2012, p. 291).

⁵ Um dos primeiros estudiosos a se valer da categorização Estado-Avaliador teria sido Guy Neave. Em seus estudos, Neave se refere a um “novo Estado-Avaliador” aludindo a uma mudança na própria funcionalidade da avaliação. Na visão do autor, a terminologia Estado-Avaliador é compatível com as mudanças geradas a partir da crise que assolou a economia mundial na década de 1980, com o declínio do Estado de Bem-estar social e, ainda, com a crescente necessidade de elaborar instrumentos mais sofisticados para aferir a qualidade da educação superior (ROSTIROLA E SCHNEIDER, 2014, p14).

gerencialistas em pauta na agenda *New Public Management*⁶ (Nova Gestão Pública), passou-se a defender um Estado mínimo nas questões de mercado e regulador nas questões educacionais.

Os reflexos da emergência desse modelo de administração pública no campo educacional são evidenciados pela centralidade outorgada à avaliação em busca de informações e resultados. Rostiola e Schneider (2014) atestam que os programas de avaliação talvez constituam o mecanismo mais importante e eficiente para o controle e a regulação do processo de reestruturação do papel do Estado em matéria educacional.

Para Queiroz (2011), a centralidade das políticas de avaliação na educação é representativa de um Estado que racionaliza a avaliação de forma conceitual e metodológica para justificar fins econômicos e exigir padrões determinados de qualidade. Assim, explica-se o fato da avaliação ter sido atrelada à implementação de mecanismos de responsabilização desenvolvido pelo Estado Avaliador, associadas às chamadas políticas de *accountability*.

Segundo Brooke (2012), a utilização em larga escala das avaliações baseadas em padrões de desempenho e do aumento progressivo das políticas de responsabilização⁷ (*accountability*), tem como marco referencial as experiências reformistas ocorridas na Inglaterra e nos Estados Unidos durante a década de 1980.

Sobre a reforma na Inglaterra, Brooke (2006) explica que durante o governo de Margaret Thatcher desenvolveu-se a criação de um currículo comum nacional e um sistema de avaliação de desempenho dos alunos ao final de cada etapa curricular. Com a aplicação das avaliações em larga escala foi possível, pela primeira vez, comparar o nível de aprendizagem demonstrada por todos os alunos. Porém, segundo o autor surgem “exageros” com a divulgação dos resultados

⁶ Considerando a Reforma do Aparelho de Estado de 1995, Pieranti, Rodrigues e Peci, (2007) argumentam que os *modus operandis* da gestão pública foram, em boa medida, substanciados no movimento da *New Public Management* (NPM), cujo enfoque central era a adaptação e a transferência dos conhecimentos gerenciais desenvolvidos no setor privado para o público, pressupondo a redução do tamanho da máquina administrativa, o aumento de sua eficiência e a criação de mecanismos voltados à responsabilização dos atores políticos.

⁷ Nigel Brooke (2006) afirma que os ingredientes básicos dos sistemas de responsabilização implantados durante as últimas décadas, tanto nos Estados Unidos quanto em outros países, são quatro: 1. A decisão por parte das autoridades de tornar públicas as diferenças de nível de desempenho das escolas (ingrediente autoridade); 2. O uso de testes ou procedimentos padronizados para fornecer este tipo de informação (ingrediente informação); 3. Os critérios para analisar esta informação e para determinar quais escolas têm melhor desempenho (ingrediente padrões); 4. Os critérios para a aplicação de incentivos ou sanções conforme os padrões estabelecidos (ingrediente consequências).

criando distorções e “ranqueamentos” das escolas. Essa prática provocou reações negativas e perda de entusiasmo pela política de responsabilização por parte da comunidade acadêmica e das autoridades educacionais.

Já no caso dos Estados Unidos, a reforma educacional com ênfase nas avaliações e *accountability* foram implementadas a partir de 1983, durante o governo Ronald Reagan. Segundo Brooke (2006), a Comissão Nacional para a Excelência em Educação (*National Commission on Excellence in Education*, 1983) criada pelo governo Reagan apresentou para a sociedade norte-americana um relatório intitulado “Uma Nação em Risco” (*A Nation at Risk*) cujo conteúdo revelava um quadro alarmante de perda de competitividade (potencializado pelo contexto da “Guerra Fria”) provocada por um declínio nos padrões educacionais. O autor afirma que diante do quadro apresentado desencadeou-se diversas ações por parte dos estados com base em políticas de responsabilização e com aval do governo federal, que as tornou obrigatórias a partir da promulgação, pelo governo Bush, da lei de responsabilidade educacional “Nenhuma criança deixada para trás”⁸ (*No Child Left Behind Act*) em 2001.

Vale ressaltar que, citando o exemplo das reformas norte-americanas, Freitas (2012, b) assevera que a centralidade da avaliação escolar fortalecida pela associação com a avaliação externa e as políticas de responsabilização contribuiu para a gênese dos chamados “reformadores empresariais”⁹ que passaram a influenciar a formulação de políticas públicas educacionais propondo reformas dentro dos preceitos de meritocracia e privatização e até mesmo gerenciando escolas públicas via contratos de gestão. Para Freitas (2014), desde então, esses atores atuam intensamente no cenário educacional impondo uma agenda que impede possíveis avanços progressistas na organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola fortalecendo seu controle ideológico sobre toda a estrutura

⁸ A lei *No Child Left Behind*, responsabilizava os gestores pela qualidade da educação a partir de metas medidas em testes estaduais. As escolas que não demonstravam avançando em qualidade ficavam sujeitas a sanções que incluíam até mesmo o seu fechamento e conversão em escolas privatizadas (escolas *charters*) por administração de contratos de gestão (BROOKE, 2006).

⁹ “*Corporate reformers*” assim são chamados os reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos, um termo criado pela pesquisadora americana Diane Ravitch. O termo reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais. Naquele país, a disputa de agenda entre os educadores profissionais e os reformadores empresariais da educação vem de longa data (FREITAS, 2012b).

educacional. Nessa perspectiva Freitas (2012, b) lança uma crítica contundente a proposta dos reformadores empresariais afirmando que:

Através da institucionalização do conceito de “público não estatal”, governos e os reformadores empresariais almejam a administração privada das escolas públicas as quais mesmo continuando gratuitas para o aluno, seriam geridas privadamente por concessão paga pelo estado a organizações privadas constituídas para tal. Por outro lado, miram nos profissionais da educação propondo que os diretores sejam “homens de negócio” ou “gerentes profissionais” e que os professores sejam retirados da condição de ter estabilidade no emprego para que possam ser “jogados” na roda viva da competição. (FREITAS, 2012 b, p. 54).

Essa tendência de centralização da avaliação mediante o estabelecimento de exames padronizados no sistema educacional brasileiro tem por objetivo propiciar ao Estado-avaliador uma capacidade de indução de políticas para o setor. Para Militão (2005) esse processo garante ao Estado definir o que será examinado, assegurando também a manutenção do poder indutor sobre o conjunto do sistema educacional, sem ter que arcar com o ônus de eventuais insucessos na gestão direta. Segundo o autor esse mecanismo permite ao governo, a partir do discurso, transferir para a escola a responsabilidade pela superação dos fracassos educativos, justificando assim um conseqüente reforço da participação do Estado na avaliação dos resultados escolares.

No que tange às políticas de *accountability*, segundo Brooke (2006) na realidade brasileira, registram-se algumas experiências de responsabilização em sistemas estaduais de ensino, ou seja, sistemas oficiais que aplicam testes ou procedimentos padronizados para avaliar a aprendizagem e empregam critérios de desempenho, com poucas conseqüências para os membros da equipe escolar se comparada ao modelo norte-americano, por exemplo.

De acordo com Silva, Lopes e Castro (2016) essa política também converge para o modelo gerencialista vigente na administração pública brasileira, centrado em metas definidas pelos órgãos centrais ou pela pressão do mercado concorrencial.

Diante do exposto, constata-se que, na educação básica, os órgãos centrais enquadram a avaliação externa como processo fundamentalmente mercadológico e regulatório, esvaziando a dimensão formativa e democrática da autoavaliação. Durante as últimas décadas o sistema de avaliação educacional no Brasil tem evidenciado os testes aplicados aos estudantes como referência da qualidade do ensino. Na educação básica, dá-se atualmente relevância à Provinha Brasil, à Prova

Brasil, à ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) o IDEB e os testes dos sistemas estaduais como, por exemplo, o Simave mineiro.

Não obstante, é necessário que as escolas desenvolvam em sua prática avaliativa um contraponto a essa política hegemônica de modo a vislumbrar mudanças significativas quanto ao uso dos resultados dos testes sem rejeitar a avaliação externa.

Para Silva, Lopes e Castro (2016) deve-se ampliar a ênfase dos procedimentos e instrumentos de avaliação para além dos atualmente praticados, incorporando aos processos avaliativos todos os sujeitos e segmentos envolvidos, todas as dimensões e instâncias institucionais. Desse modo, os autores estão na verdade propondo o resgate do papel da autoavaliação, com o intuito de conquistar a valorização da autonomia institucional.

Nesse sentido, Brandalise (2010) afirma que a avaliação institucional da escola é produto da integração e entrelaçamento dos processos de avaliação externa e interna num processo de coavaliação. Segundo a autora, é na mobilização dos resultados e na elaboração dos planos de ação para o desenvolvimento da escola enquanto organização, desenvolvimento dos professores e desenvolvimento do currículo que reside a utilidade da autoavaliação.

A relevância da avaliação institucional para a melhoria da qualidade da educação, é assunto de debates e estudos e, tal importância e prática serão objeto de discussão nas seções subsequentes.

2.3 A Avaliação Institucional como instrumento de gestão

Como destacado na seção anterior, nas últimas décadas, a avaliação assumiu uma centralidade em diversos contextos nacionais, não apontando sinais de declínio. Ao contrário, percebe-se sua expansão para outras dimensões que vão além da avaliação da aprendizagem do aluno tida como “carro chefe” dos processos avaliativos do campo da educação.

Numa lógica pragmática e sistêmica, a avaliação é vista como um mecanismo de controle administrativo e pedagógico. Aliada a uma visão gerencialista, a avaliação pode se tornar um instrumento de seleção pelo mérito, centrando-se em questões como a produtividade, prestação de contas e responsabilização de modo

que os resultados produzidos sejam objetos para análise e formulação de políticas públicas ou ações de gestão mais eficientes.

Conforme afirmam Sordi e Ludke (2009), o discurso pragmático é construído a partir de um modelo que valoriza a centralidade das avaliações externas e de larga escala. No entanto, as autoras afirmam que esse discurso perde potência e eficácia quando os sujeitos da relação desconhecem a natureza multifacetada deste fenômeno e tendem a valorizar somente os resultados obtidos em circunstâncias pontuais, desconsiderando os processos em que se ancoraram. Para Sordi e Ludke (2009), o processo avaliativo deixa de ser eficaz ao desconsiderar o trabalho pedagógico desenvolvido e as condições intra e extraescolares que afetam estes resultados avaliativos.

Este tipo de enfoque tende a penalizar também as escolas, em especial aquelas localizadas em áreas de maior vulnerabilidade social, provocando um certo mal-estar em toda a equipe escolar quando se deparam com a divulgação de resultados ruins.

Portanto, é preciso ampliar a perspectiva sobre a avaliação, de modo a compreender que existem outras dimensões no processo avaliativo que requerem uma estratégia organizadora específica permitindo múltiplos olhares e ações sobre a realidade de cada escola. Dentro dessa perspectiva, Belloni (1999), propõe diferenciar a avaliação educacional externa da avaliação institucional, pois enquanto a primeira incide sobre aprendizagem, desempenho escolar e currículos, a segunda se refere a políticas e instituições, devendo buscar a compreensão da realidade, voltar-se para o processo decisório e produzir respostas a questionamentos, atuando de forma a promover o autoconhecimento e a reflexão, a fim de orientar a tomada de decisão e a disponibilização de informações à própria instituição, ao sistema e à sociedade, orientando políticas, prioridades e alocação de recursos.

Não obstante, para Oliveira (2013) as avaliações externas, juntamente com as avaliações internas, (autoavaliação) servem de base para a realização da avaliação institucional. Segundo a autora o cruzamento dos dados sobre a realidade permite às instituições um olhar mais sistêmico e qualificado sobre suas ações, facilitando, assim, a tomada de decisões estratégicas que venham melhorar a qualidade dos serviços educacionais prestados à sociedade.

Segundo Afonso (2014), dentro da complexidade do campo da avaliação educacional estão associadas à avaliação institucional das escolas; a avaliação

profissional dos docentes; a avaliação pedagógica das aprendizagens dos alunos e a avaliação das políticas educativas. Portanto, no que tange a avaliação institucional objeto desta pesquisa, é imprescindível enquadrá-la como uma das dimensões conceituais da avaliação educacional de modo a compreender e fundamentar sua relevância para as instituições de ensino básico. Esse tipo de avaliação voltada para a melhoria da qualidade institucional possui essencialmente um caráter de avaliação formativa e participativa.

Já Oliveira (2013), tomando como perspectiva o cenário brasileiro, sintetiza a avaliação educacional em três modalidades: a da aprendizagem; a do sistema, ou seja, as avaliações externas e a institucional. Para a autora os agentes avaliadores, se alternam conforme a categoria da avaliação. Segundo Oliveira (2013) na avaliação da aprendizagem, o agente avaliador é o professor e o avaliado, o aluno; no âmbito do sistema, a avaliação (externa) passa a ser responsabilidade do Estado sendo avaliados os alunos, os professores e a escola (essas duas categorias são mais focados nos resultados do processo educativo); por sua vez, na avaliação institucional (interna) é a comunidade escolar quem planeja, executa, avalia e toma decisão, aqui o foco é centrado na melhoria dos processos internos do trabalho escolar.

Quando se propõe um estudo sobre avaliação institucional, o termo avaliação interna ou autoavaliação é recorrente. De um modo geral na literatura do tema o conceito de avaliação institucional emerge associado aos termos avaliação interna e autoavaliação que dizem respeito ao processo avaliativo que é feito pelos próprios atores da instituição ou por entidades exteriores à instituição em análise, mas que atuam a pedido da mesma. (BETINI, 2009; BRANDALISE, 2010; MOREIRA, 2005 e OLIVEIRA, 2013).

Contudo, Moreira (2005) adverte que a avaliação realizada pelos atores da própria instituição não significa necessariamente que a iniciativa tenha partido da instituição. A iniciativa pode ser promovida tanto por entidade ou atores internos como por entidades externas à instituição educativa como, por exemplo, entidades acadêmicas, órgãos regionais ou órgãos centrais da administração do sistema de ensino.

No que diz respeito à avaliação institucional interna, Baptista (2007) orienta que quando se pretende a melhoria da qualidade e o desenvolvimento da escola, o importante é envolver todos os atores da instituição atribuindo a estes, condições

para que determinem o que é útil avaliar e possam intervir na definição de critérios. Neste caso, a avaliação interna assume um caráter participativo. Se a avaliação interna pretender prestar contas às autoridades educativas ou transmitir informação de apoio à avaliação externa, são as autoridades que definem os critérios, sendo a avaliação interna mais tecnicista ou administrativa.

Não obstante, é preciso ressaltar que existem várias nuances possíveis na conceituação da avaliação institucional, entretanto, para compreensão do caso em estudo, o enfoque dado pressupõe uma avaliação de iniciativa interna com a participação dos diferentes grupos da organização escolar avaliando o mesmo aspecto sendo que o resultado da avaliação surge da contribuição de cada grupo.

Dentro dessa perspectiva, Rodríguez e Calatayuda Becerra (apud Moreira, 2005, p.32) afirmam que a autoavaliação é “entendida como um mecanismo a partir do qual a instituição entra num processo de reflexão e autoanálise, se converte num processo educativo da própria instituição e dos seus membros”.

Seguindo na mesma linha Brandalise (2010) apresenta uma concepção complementar sobre a avaliação institucional a qual a autora também denomina de autoavaliação,

A autoavaliação da escola é aquela em que o processo é conduzido e realizado por membros da comunidade educativa. Pode ser definida como uma análise sistemática da escola com vistas a identificar os seus pontos fortes e fracos, e a possibilitar a elaboração de planos de intervenção e melhorias. Frequentemente é realizada tendo como motivação principal o acompanhamento do projeto pedagógico da escola, no quadro de uma dinâmica de desenvolvimento organizacional e institucional. A avaliação inserida nas várias ações desenvolvidas na escola se coloca como mediadora do crescimento da comunidade escolar (BRANDALISE, 2010, p.6).

Para D’Avila (2013), o que importa na avaliação institucional é levar a escola a pensar e definir seus objetivos e a partir deles avaliar suas ações com a finalidade de melhorar a qualidade da educação. A autora enfatiza que nesse contexto, o primeiro fundamento de um processo de avaliação institucional deverá ser a ênfase na definição clara dos objetivos da escola.

A avaliação institucional interna oportuniza uma prestação de contas à sociedade, permite a reformulação das práticas pedagógicas, a melhoria da comunicação e das relações humanas. Pode-se dizer que a avaliação institucional

mostra os pontos fortes e fracos e permite a correção e aperfeiçoamento da trajetória a ser seguida por todos envolvidos na comunidade escolar.

A avaliação institucional como estratégia de gestão pode ser um instrumento essencial para construção do planejamento e organização da escola. Assim, uma escola que se propõe a implementar um projeto de avaliação institucional, poderá encontrar subsídios para o aprimoramento das ações nas diversas dimensões da gestão escolar, ou seja, poderá encontrar elementos importantes para nortear o trabalho dos atores escolares e melhorar as práticas de gestão e ensino estabelecendo um canal democrático e legítimo de comunicação entre a escola e a comunidade escolar.

É importante lembrar que, numa abordagem mais técnica, a implementação de um processo de autoavaliação na escola implica o desenvolvimento de um sistema de coleta de dados produzidos a partir da observação das práticas educativa e organizacional em suas diversas dimensões. O processo também requer tratamento e análise das informações coletadas tendo por base a construção de indicadores com vistas ao controle da qualidade do serviço educativo prestado à comunidade.

Assim, independente do viés que se queira assumir para definição do conceito de avaliação institucional é imprescindível também ter a clareza de que enquanto processo de avaliação sua prática envolve necessariamente compreender a complementaridade entre as vertentes das avaliações internas e externas.

Segundo Moreira (2005), esse processo avaliativo deve ser realizado de forma sistemática prolongando-se no tempo o que implica a disponibilização de condições para sua consecução. A autora esclarece que a importância desse mecanismo está no fato de que ao final de um ciclo suas conclusões se constituam como pontos de partida para a reformulação e melhoria da ação avaliativa e da ação pedagógica da escola.

Apesar da importância já salientada da avaliação institucional interna, percebe-se que esta não é uma prática muito comum nas escolas de ensino fundamental e médio. As escolas se submetem à avaliação externa realizada pelos órgãos governamentais, mas a maioria não tem na sua cultura avaliativa a prática da avaliação institucional.

2.4 Aspectos relacionais entre avaliação institucional e gestão participativa

Considerando a escola e o seu papel na manutenção ou transformação social, Zientarski et al (2009, p.4) afirma que a educação representa para a sociedade “uma concepção de mundo, embasada em ideologias e ao mesmo tempo reflete esta concepção na sociedade na qual está inserida”.

Para Gadotti (2010), qualquer que seja o modelo de educação no futuro, deverá sempre prezar por uma educação contestadora, superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado, portanto, uma educação muito mais voltada para a transformação social do que para a transmissão cultural.

Em outras palavras Gadotti (2010) propõe uma ruptura da concepção simplista do senso comum que compreende a educação como mera transmissora de conteúdos perpetuadores da ideologia hegemônica ao mesmo tempo em que adota como princípio uma educação libertadora com grande potencial de transformar os indivíduos e a sociedade. Segundo Freire esta forma de educação leva à conscientização, para a formação crítica e cidadã; pois

Toda prática educativa libertadora, valorizando o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade jamais como determinação, é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora da esperança (FREIRE, 2000, p. 23).

Nesse sentido, Freire (2000) também propõe dentro dessa prática libertadora que professores, alunos e a comunidade se apropriem democraticamente do espaço escolar como partícipes de um projeto capaz de transformar a realidade. Freire assevera que não basta constatar situações problema ou entraves que afetam a sociedade, o bairro ou a escola, pois a simples constatação não é ação e, portanto, não provoca alteração no *status quo*. O caminho para a mudança é a intervenção consciente sobre a realidade.

Diante do exposto, percebe-se que a escola é o espaço privilegiado para que essa intervenção aconteça, mas esta deve redirecionar o seu papel com o intuito de desenvolver ações como uma instituição verdadeiramente democrática e formadora de cidadãos críticos, participativos e atuantes. Para Souza e Costa (2007), efetivar uma gestão democrática na escola implica na participação da comunidade escolar

levando à construção de espaços dinâmicos, marcados pela diversidade e pelos distintos modos de compreender a escola.

É importante ressaltar que ao se discutir a gestão democrática da escola deve-se ter em mente o longo percurso enfrentado por diversos atores sociais na luta pela cidadania e pelo direito à educação, sobretudo, o processo de redemocratização no Brasil. O marco dessa luta foi a “conquista” da Carta Constitucional de 1988 que garantiu a retomada dos direitos civis e políticos e muitos direitos sociais ampliados, em especial o princípio da gestão democrática nas escolas (CF art. 206, inciso VI). Este princípio reaparece aperfeiçoado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art. 3º, inciso VIII) e cinco anos depois é expresso novamente na Lei nº 10.127 -PNE - Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001).

Não obstante, para Moura e Eleutério (2014) nos últimos anos, ainda persiste no Brasil uma crítica a respeito da ineficiência do Estado, no que diz respeito às políticas públicas para a educação. Para os autores este “descaso” é reflexo da falta de investimento e descumprimento das ações previstas no texto legal que por sua vez transformam a lei em letra morta e com graves prejuízos a qualidade da educação.

Entretanto, posto como direito público subjetivo, a educação de qualidade continua sendo objeto de luta para vários segmentos da sociedade. Para Cury (2006) a educação é tão importante que pode ser caracterizada como um exemplo de bem público.

Partindo deste pressuposto, pode-se entender que ao se elevar o direito à educação ao *status* de bem público ou de direito público subjetivo, garantiu-se também o Estado de Direito e a partir desse a possibilidade de ação participativa de todos os cidadãos perante as questões do processo educacional dentro e fora da escola através do instituto da gestão democrática da escola.

Segundo Pereira (2011), ao se legitimar os princípios de gestão democrática da escola nos instrumentos jurídicos supracitados obtém-se diretamente o potencial fortalecimento da cidadania para plena atuação política, econômica e social.

Para Negrini (2009), a efetivação da gestão democrática na escola exige colocar em prática a concepção “*democrático-participativa*” que consiste, segundo o autor, em considerar a existência de diferenças culturais subtendidas nas relações orgânicas existente entre alunos professores, pais e equipe gestora, ao mesmo

tempo em que se busca alcançar os objetivos comuns a todos respeitando sempre a forma de decisão coletiva, em que cada membro assume sua parte e responsabilidade no trabalho.

Outra característica importante dessa concepção é a ênfase nas relações humanas. A gestão participativa se propõe como condição para resistir às formas conservadoras de organização e gestão. Silva (2006) define esse modelo de gestão destacando a ação dos colegiados e a participação da comunidade nas questões de ensino-aprendizagem:

A democratização da gestão escolar, por sua vez, supõe a participação da comunidade em suas decisões, podendo ocorrer através de órgãos colegiados e instituições auxiliares de ensino. A participação da comunidade não deve ficar restrita apenas aos processos administrativos, mas ocorrer nos processos pedagógicos que supõem o envolvimento da comunidade nas questões relacionadas ao ensino (SILVA, 2006, p 4).

Bordignon (2005) explica que para os fundamentos e os dispositivos legais que prescrevem a gestão democrática e participativa sejam eficazes, emancipadores e promovam a cidadania, superando o que ele chama de “ranço autoritário” da nossa herança patrimonialista, é necessário que as comunidades escolares adotem a estratégia de participar efetivamente nos conselhos e colegiados, com autonomia para assumir seu espaço e exercer seu poder cidadão na gestão das instituições públicas de educação, tendo como pressuposto que essas instituições devem responsabilizar-se perante os serviços prestados à sociedade.

Nesse sentido, Mendes (2012) aponta o papel da escola e do gestor em promover a democratização e a participação dentro das escolas. Segundo a autora, a escola que incentiva a participação de todos em suas decisões, não está apenas transmitindo conhecimentos predeterminados, mas, está promovendo, em seus alunos e demais colaboradores, o senso crítico-social, rumo à autonomia do pensar e do agir.

Assim, para implementar a gestão democrática e participativa exige-se que o caráter centralizador do trabalho seja abolido. A mudança deve começar pela construção da autonomia das escolas ao gerenciar seus recursos humanos e financeiros, disponibilizar a todos da comunidade escolar a participação ativa na construção do PPP e elaborar estratégias eficientes para que esta proposta seja colocada em prática.

Segundo Lück (2009, a), a gestão democrática pressupõe uma escola participativa, caracterizada por princípios de inclusão e de qualidade para todos. Para efetivar este processo o gestor pode contar com parceiros valiosos que lhe ajudarão a realizar seu trabalho. O colegiado Escolar¹⁰ por exemplo, quando autônomo equilibra o poder de decisão responsabilizando-se juntamente com gestor por tomadas de decisões, fiscaliza suas ações e contribui de forma efetiva para a melhoria da qualidade do processo educacional. Além disso, outras organizações contribuem no processo democrático da educação, os conselhos de classes, o grêmio estudantil, as associações de pais.

Enfim, a ação educativa deve caminhar sempre em rumo da coletividade e da participação ativa dos envolvidos neste processo. A multiplicidade de opiniões e formas de organização permitem as mais variadas formas de gerenciamento das unidades escolares, mas deve-se ressaltar que não existe mais espaço para o centralismo e autoritarismo dos gestores. É preciso abrir espaço para a participação de todos os envolvidos e protagonistas deste processo estabelecendo um trabalho pautado na conscientização de todos a respeito do ideal democrático da educação.

Dentro dessa concepção, pode-se afirmar que avaliação institucional é um dos principais instrumentos que auxiliam a construção de uma gestão democrática, sendo esta uma ferramenta com potencial de gerar aprendizado para toda a comunidade e permitir aos gestores uma visão privilegiada da instituição, possibilitando também reorientações e/ou replanejamento dos processos de ensino indispensáveis à escola. Assim, além de induzir a construção de espaços democráticos a avaliação institucional permite ao gestor escolar verificar *in loco* a realidade da escola de modo a intervir efetivamente nos desvios e pontos negativos detectados, redirecionando rumos e redefinindo competências e valores dentro da instituição.

Para Belloni (1999), é possível desenvolver uma sistemática de avaliação que vise o aperfeiçoamento da qualidade da educação, isto é, do ensino, da aprendizagem e da gestão institucional com a finalidade de transformar a escola em uma instituição voltada e comprometida com a aprendizagem de todos. Portanto, a avaliação institucional também é um mecanismo para estimular a participação e a

¹⁰ O Colegiado Escolar é um órgão deliberativo e consultivo, instituído nas escolas de forma democrática, composto por representantes de todos os segmentos: alunos, pais, professores e demais funcionários. (RESOLUÇÃO SEE Nº 2.958, DE 29 DE ABRIL DE 2016)

aprendizagem de todos dentro de uma cultura democrática. A avaliação interna deve ser um processo contínuo e aberto no qual todos os segmentos da comunidade escolar possam refletir sobre os seus modos de atuação e os resultados de suas atividades na busca da melhoria da escola como um todo.

Na próxima seção serão apresentados o referencial metodológico e as estratégias para a coleta de dados de modo a esclarecer e justificar a seleção dos instrumentos usados na pesquisa.

2.5 Percursos metodológicos da pesquisa

De acordo com Barros e Lehfeld (2003), durante a fase de coleta de dados, a preocupação do pesquisador deve residir na definição de uma série de normas para que o instrumental usado no registro de mensuração de dados tenha validade e confiabilidade. Segundo os autores, todo instrumental tem a natureza de estratégia ou tática para ação e a habilidade em pesquisar, ou seja, definir qual a melhor maneira, propiciando o desenvolvimento da investigação. Dá-se, assim uma articulação entre os instrumentos e as técnicas durante todo o processo de estudo.

Nesse sentido, Günther (2006) argumenta que a postura do pesquisador diante do seu objeto de estudo pode levar a estratégias de pesquisa diferentes, mas não significa que um, ou outro, atribua maior valor ao contexto sociocultural da pesquisa.

Para Günther (2006), na abordagem qualitativa há aceitação explícita da influência de crenças e valores sobre a teoria, sobre a escolha de tópicos de pesquisa, sobre o método e sobre a interpretação de resultados. No que diz respeito à influência de valores no processo de pesquisa, há de se constatar um envolvimento emocional do pesquisador com o seu tema de investigação. A aceitação de tal envolvimento caracterizaria assim a pesquisa qualitativa. No entanto, o autor adverte que o fato de se levar em conta mais explicitamente os valores e os demais atributos do pesquisador requerem, por parte da pesquisa qualitativa, maior detalhamento dos pressupostos teóricos subjacentes, bem como do contexto da pesquisa.

Dentro desta perspectiva, Yin (2001) afirma que obter dados mediante procedimentos diversos é fundamental para garantir a qualidade dos resultados obtidos. Segundo o autor, os resultados obtidos na pesquisa de natureza qualitativa

devem ser provenientes da convergência ou da divergência dos dados obtidos a partir dos diferentes procedimentos de coleta. Dessa maneira é que se torna possível conferir validade ao estudo, evitando que fique subordinado apenas à subjetividade do pesquisador.

Assim com base em tais pressupostos, a operacionalização dos objetivos da presente pesquisa teve como referencial metodológico a concepção de um estudo de caso. A opção pela abordagem qualitativa com foco na metodologia de estudo de caso é justificada pelo fato de que o objeto de estudo dessa dissertação está ancorado inicialmente a um conjunto de situações desencadeadas pela decisão da equipe gestora em implementar um processo de autoavaliação em uma organização escolar específica, sendo este processo e seu contexto considerados aqui como parte integrante da unidade de análise principal que consiste em identificar como aperfeiçoar o instrumento da avaliação institucional experimentado na escola em 2014.

Segundo Yin (2001), o estudo de caso, muito usual em pesquisas dentro da área das ciências sociais e humanas, é conveniente quando se pretende investigar o como e o porquê de um conjunto de eventos. O autor afirma que o estudo de caso é uma investigação empírica que permite o estudo de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

Para Yin (2001), um estudo de caso busca essencialmente esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões: o motivo pelo qual foram tomadas, como foram implementadas e com quais resultados. Segundo o autor o estudo de caso enquanto estratégia de pesquisa não é, portanto, somente uma forma de se coletar evidências, mas uma possibilidade de aprofundamento e compreensão do objeto de estudo, caracterizando-se como estudo intensivo de uma situação ou contexto específico.

Definida e fundamentada a opção pelo método de pesquisa qualitativo com abordagem no estudo de caso, o passo seguinte foi a escolha do instrumental para a coleta de dados. No que tange as técnicas de coleta considerou-se mais adequado ao desenho estratégico dessa pesquisa a utilização da entrevista semiestruturada e a realização de grupo focal.

Em relação às entrevistas como instrumento de coleta, a escolha está amparada em muitos estudos que apontam a entrevista como técnica com maior

abrangência e eficiência na obtenção dos dados, classificação e quantificação. Além disso, se comparada com os questionários, a pesquisa não restringe aspectos culturais do entrevistado, oferece maior flexibilidade e possibilita que o entrevistador capte outros tipos de comunicação não verbal.

Duarte (2004) afirma que as entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados.

No entanto, Duarte (2004) assevera que a realização de uma entrevista é uma tarefa complexa que requer preparo teórico e competência técnica por parte do pesquisador de modo que forneça material empírico rico e denso o suficiente para ser tomado como fonte de investigação. Atentando-se a esses requisitos, os procedimentos de campo para aplicação da entrevista semiestruturada na presente pesquisa seguiu alguns protocolos sugeridos por Duarte (2004) segundo a qual a realização de uma boa entrevista exige:

- a) que o pesquisador tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa (e introjetados — não é suficiente que eles estejam bem definidos apenas “no papel”);
- b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação (a experiência pessoal, conversas com pessoas que participam daquele universo — egos focais/informantes privilegiados —, leitura de estudos precedentes e uma cuidadosa revisão bibliográfica são requisitos fundamentais para a entrada do pesquisador no campo);
- c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista “não-válida” com o roteiro é fundamental para evitar “engasgos” no momento da realização das entrevistas válidas);
- d) segurança e autoconfiança;
- e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação (DUARTE, 2004, p.216)

Ainda sob a ótica de procedimentos protocolares de pesquisa, é importante salientar que a seleção dos sujeitos e o quantitativo de entrevistas seguiu aqui um delineamento específico. Ficaram estabelecidos como critérios de seleção e inclusão dos entrevistados a função ocupada pelos sujeitos durante a implementação da avaliação institucional em 2014 e a condição de ser pertencente ao quadro efetivo da escola.

Sendo assim, foi definido o número de 6 (seis) entrevistas considerando que atualmente do total dos 17 profissionais efetivos da escola, excluindo-se o gestor, apenas 9 profissionais se enquadram nos critérios estabelecidos. Outros 3

profissionais que se enquadram nos critérios de seleção para entrevistas não foram contabilizados pois participaram do grupo focal como membros do colegiado escolar. Os perfis dos participantes da entrevista estão sintetizados no Quadro 3. Com exceção do entrevistado 6, todas as demais entrevistas foram gravadas e realizadas na escola seguindo um roteiro prévio (Ver Apêndice A).

Quadro 3 - Perfil dos entrevistados

Nº de Entrevistados	Sigla	Situação Funcional	Função Desempenhada	Meio de Realização
Entrevistado 1	E1	Efetivo	Vice-Diretora	Presencial
Entrevistado 2	E2	Efetivo	Supervisor Pedagógico	Presencial
Entrevistado 3	E3	Efetivo	ATB	Presencial
Entrevistado 4	E4	Efetivo	Professor	Presencial
Entrevistado 5	E5	Efetivo	Professora	Presencial
Entrevistado 6	E6	Efetivo	Professora (atualmente é gestora em outra instituição)	Presencial

Fonte: elaborado pelo Autor, 2017

Já em relação à aplicação do grupo focal, segundo Kind (2004), essa técnica de coleta utiliza a interação grupal para produzir dados e insights que seriam dificilmente conseguidos fora do grupo. De acordo com a autora, os dados obtidos, levam em conta o processo do grupo, tomados como maior do que a soma das opiniões, sentimentos e pontos de vista individuais em jogo. Apesar disso, o grupo focal conserva o caráter de técnica de coleta de dados, adequado, a priori, para investigações qualitativas.

Neste estudo de caso, o uso desse instrumento teve como objetivo verificar a percepção dos participantes quanto aos aspectos do processo de avaliação institucional que precisam ou podem ser alterados e/ou melhorados, a produção de novas ideias, a identificação das necessidades e expectativas e a descoberta de outros aspectos ainda não observados.

Para Borges e Santos (2005), a vantagem do grupo focal sobre a entrevista individual é que possibilita ao pesquisador observar os processos de interação ocorrendo entre os participantes. Os autores acrescentam que a situação “em grupo” pode reduzir a influência do entrevistador (moderador) nos sujeitos de pesquisa por inclinar o nível de poder para o grupo o que minimiza a influência do pesquisador sobre o processo de entrevista. Este fator é extremamente importante para validação e diminuição do viés desta pesquisa tendo em vista que o pesquisador

também desempenha o papel de gestor e foi um dos idealizadores do instrumento de avaliação institucional implementado em 2014.

Segundo Aschidamini e Saupe (2004), a definição dos membros que farão parte do Grupo Focal é considerada tarefa relevante uma vez que implica na capacidade de contribuição com os objetivos da pesquisa. A amostra é intencional e os critérios (sexo, idade, escolaridade, diferenças culturais, estado civil e outros) podem variar, devendo, todavia, ter pelo menos um traço comum importante para o estudo proposto.

Com a utilização dessa técnica de coleta, o grupo alvo escolhido foi o Colegiado Escolar. Conforme o Quadro 4, integram o colegiado, além do gestor que é presidente nato, 11 membros titulares eleitos em 2016 para um mandato de 3 anos. É importante frisar que no colegiado atual apenas 3 membros são remanescentes do grupo que vivenciou a implantação da avaliação institucional em 2014.

Quadro 4 - Perfil do Colegiado

Membro	Representação	Profissão	Sexo	Idade	Tempo de Colegiado
01	Docente	Professor EM	Fem.	41	1 anos
02	Docente	Professor EM	Fem.	46	5 anos
02	Docente	Professor EF Anos Iniciais	Fem.	42	1 ano
03	Docente	Professor EF Anos Finais	Masc	39	1 ano
04	Discente	Estudante EM	Fem.	15	1 ano
05	Discente	Estudante EM	Fem.	17	1 ano
06	Pais de Alunos	Mecânico	Masc	33	1 ano
07	Pais de Alunos	Dona de Casa	Fem.	51	8 anos
08	Demais servidores	ATB	Fem.	42	1 ano
09	Demais servidores	Secretária Escolar	Fem.	47	5 anos
10	Associação de Bairro	Vigilante	Masc	50	1 ano
11	Associação de Bairro	Músico	Masc	27	1 ano

Elaborado pelo autor, 2017.

Apesar da maior parcela de membros do colegiado ter sido renovada, sua escolha se justifica por ser um órgão representativo da comunidade escolar, formado por representantes de professores, profissionais técnicos-administrativos, alunos, pais de alunos e membros das associações de bairro eleitos pelo voto direto. Enquanto persiste a cultura da escola democrática e participativa, sua legitimidade é perene o que o torna apto a avaliar, propor e deliberar sobre as adequações

necessárias ao instrumento e ao processo implementado em 2014. Portanto, sua escolha como grupo alvo não acontece ao acaso.

Outro aspecto importante para justificar a escolha de trabalhar o grupo focal com o colegiado escolar está no fato deste grupo ser caracterizado pela heterogeneidade e pelo vínculo comum de pertencerem à comunidade escolar. Segundo Gondim (2002), o grupo heterogêneo, por exemplo, facilita a emergência de informações ou crenças não compartilhadas e, face à importância pessoal do tema, os participantes tendem a adotar posições menos flexíveis do que nos mais homogêneos. As experiências comuns que asseguram a homogeneidade criam um ambiente mais propício à avaliação crítica dos posicionamentos internos, o que não ocorre quando diante de posições divergentes em um grupo heterogêneo, em que a necessidade de marcar a diferença contribui para a polarização (MORGAN, 1997 *apud* GONDIM, 2002). Cabe ressaltar que a meta principal dessa técnica é a coleta de informações geradas através de debate, não possuindo exigência ou expectativa de resultados que tragam singularidade ou convergência das opiniões mesmo que isso aconteça naturalmente.

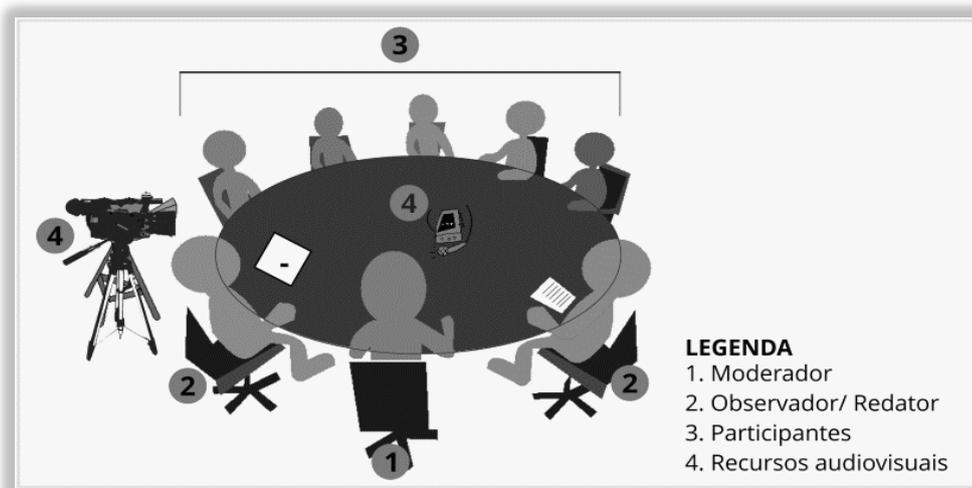
Já em termos práticos, Trad (2009) orienta que o roteiro de questões que norteia a discussão nos grupos deve conter poucos itens, permitindo certa flexibilidade na condução do grupo focal, com registro de temas não previstos, mas relevantes. Para a autora, convém estruturar o roteiro de tal modo que as primeiras questões sejam mais gerais e mais "fáceis" de responder. Esta estratégia visa a incentivar a participação imediata de todos. Gradativamente vão sendo inseridos os tópicos mais específicos. Outra preocupação é com o tempo e horário de execução da dinâmica. Foi estipulado no máximo 2 horas considerando todas as etapas do processo quais sejam: introdução, preparação, debate em grupo e encerramento. O horário de realização preferencial foi o turno da noite, período em que a escola não terá aulas evitando-se interferências de ruídos além de favorecer a participação dos professores, pais e dos demais membros do colegiado.

Assim, dentro destes pressupostos, o roteiro do grupo focal foi elaborado contendo apenas 7 questões (Ver Apêndice B). Foi elaborado previamente um mapa de sala¹¹ demarcando a posição de cada integrante do grupo. Para

¹¹ Material extraído da Disciplina Introdução a Métodos Qualitativos de Pesquisa em Ciências Sociais do Curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora

Aschidamini e Saupe (2004), o arranjo dos assentos é importante, devendo promover a participação de todos, a interação face a face com distâncias iguais entre todos, e dentro do mesmo campo de visão. A figura 6 apresenta sugestão de Rego (2013) de como o grupo focal pode ser organizado.

Figura 6 – Organização de Grupo Focal



Fonte: REGO (2013, p.65).

O local da pesquisa foi a escola, um espaço foi preparado previamente para receber os participantes do grupo focal. Assim em relação a organização do espaço foi pensado a disposição das cadeiras em formato de elipse ordenando-se os assentos em sequência por segmento de representação conforme quadro 4 de modo a facilitar a identificação dos participantes pelo observador durante a dinâmica. A dinâmica do grupo focal foi conduzida pelo pesquisador na condição de moderador e contou com o apoio de um observador que ocupando uma posição menos ativa restringiu-se ao registro de comunicações não-verbais, linguagem, fatos da interação grupal consideradas relevantes e viabilizar a discussão após o término do grupo com o moderador. Esse papel do observador pode corroborar inclusive com as conclusões e análises do moderador-pesquisador.

Kind (2004) ressalta que o moderador deve adotar uma postura de abertura para a discussão e de acolhimento diante dos participantes, o distanciamento com relação ao tema, de forma a acolher posições contrárias de maneira respeitosa e hábil para escutar os integrantes, e a consciência das suas intervenções verbais e não-verbais.

O que se pretende ao adotar esse conjunto de estratégias de pesquisa que se complementam é corroborar com objetivo principal do trabalho, possibilitando também maior confiabilidade e densidade em nível de análise. Segundo Moreira (2005) é imprescindível analisar como se produziu o processo de avaliação, não só para garantir o seu valor, mas também para aprender e orientar as ações futuras. Ou seja, espera-se que com os procedimentos de pesquisa e análise adotados seja possível complementar o conjunto de dados já produzidos somando-se a estes novos dados que serão coletados. Acredita-se que desse modo será possível aperfeiçoar o modelo de avaliação institucional já experimentado, e assim efetiva-lo como prática de gestão estratégica da escola.

2.6 Análise e Discussão dos resultados da pesquisa

Nessa seção, os resultados da pesquisa são apresentados de acordo com a análise dos dados coletados a partir das entrevistas aos sujeitos pertencentes ao quadro da escola e do grupo focal realizado com membros do colegiado escolar. Para execução desse empreendimento se faz necessário retomar o objetivo que norteia a pesquisa que é propor o aperfeiçoamento do modelo de avaliação institucional já experimentado na E. E. Professora Palmira Morais, de modo a possibilitar sua efetividade como instrumento de gestão estratégica para o gestor escolar.

Nesse sentido o trabalho de campo se ancorou na busca de evidências que indiquem os principais aspectos do processo de implementação e do próprio instrumento da avaliação institucional que precisam ser revistos com vistas a propor novas ações para seu aperfeiçoamento.

A exposição dos dados e as discussões que se seguem foram subdivididas em dois tópicos. O primeiro tópico propõe a apresentação e discussão dos resultados das entrevistas individuais. O segundo tópico coloca em perspectiva a percepção dos membros do colegiado sobre a avaliação institucional tendo como base as evidências levantadas a partir do trabalho realizado com o grupo focal.

2.6.1 Resultados da pesquisa: as entrevistas

Ao todo foram realizadas 5 das 6 entrevistas previstas conforme o quadro 3. Houve recusa de uma das funcionárias que se enquadravam nos critérios de seleção da pesquisa de campo como ATB. A funcionária foi informada sobre o tema da pesquisa um dia antes e a princípio mostrou-se tranquila e colaborativa, mas posteriormente, ao receber o Termo de Consentimento de Livre Esclarecido para ratificar sua concordância mudou de ideia e pediu para não participar da pesquisa. Indagada pelo pesquisador sobre quais motivos a levaram a desistir da entrevista a mesma não soube responder com precisão, mas tudo indica que o motivo esteja ligado ao constrangimento de gravar uma entrevista.

As entrevistas foram realizadas entre os dias 25 de abril a 8 de maio. A maior parte foi realizada na escola, com exceção da última entrevista com uma professora que atualmente exerce a função de gestora escolar em outra escola da rede.

Conforme se verifica no Apêndice A, as entrevistas foram baseadas num roteiro semiestruturado composto por seis questões elaboradas com o intuito de coletar a opinião dos participantes sobre a experiência vivida na escola com a avaliação institucional implantada em 2014 e a partir desses dados analisar o grau de conhecimento e interação desses sujeitos sobre/com o processo. De modo bem específico o roteiro da entrevista também propôs investigar que aspectos da avaliação institucional foram considerados críticos pelos participantes e necessitariam ser revistos e aperfeiçoados, da mesma forma uma das questões da entrevista procurou detectar os pontos positivos da experiência.

A primeira questão lançada aos entrevistados procurou identificar o que sabiam a respeito da avaliação institucional na escola EEPPM e se já haviam vivenciado alguma experiência de avaliação institucional em outra escola. Quanto à primeira questão do enunciado a maioria dos entrevistados demonstrou em suas respostas que vivenciaram o processo de implantação da avaliação institucional na escola, porém constata-se a partir das respostas que o grau de envolvimento e conhecimento desse processo variou muito de acordo com cada participante.

A percepção que cada entrevistado tem sobre o processo também variou consideravelmente. Nesse sentido enquanto o Entrevistado 4 diz não recordar do processo afirmando que de modo muito fragmentado se lembra “da equipe gestora estar engajada neste movimento” (Entrevistado E4, realizada em 03/05/2017), o

Entrevistado 5 conseguiu relatar alguns detalhes que envolveram o processo da avaliação institucional:

Me lembro da avaliação que foi feita comigo lembro do momento em que o trabalho foi exposto, o projeto que seria desenvolvido e que seria feita amostragem e que foi feita também em cima de um programa com apoio dos meninos e que alguns alunos saíram pelo bairro para coletar opinião dos pais, familiares e algumas pessoas quanto a visão que eles têm da escola de como os professores trabalham, uma visão geral de como é a escola do movimento dela e do próprio aluno como ele via a escola. (E 5, professora, entrevista concedida em 04/05/2017)

Não obstante, essa questão também trouxe convergências em algumas falas. Para alguns atores, prevaleceu em sua percepção a ideia de que a avaliação institucional representou um momento para refletir sobre os processos internos da escola. A entrevistado 6, por exemplo, descreve tal contexto como: “um momento assim, de reflexão, de colocar todos para pensar e que dá uma sacudida na gente enquanto professor, enquanto funcionário da instituição” (Entrevistado 6, professora, realizada em 08/05/2017). Por sua vez a Entrevistada 2 que atua como supervisora pedagógica também identifica na implantação da avaliação institucional um momento de mudança e reflexão dentro da instituição:

Foi um momento de fazer um raio-x, e a partir deste raio x começar a trabalhar o diagnóstico. Foi um dos melhores momentos que a gente viveu na escola naquele período de transição, são os melhores momentos da escola porque a partir de então nosso trabalho melhorou muito em todos os níveis. (E 2, Supervisora, entrevista concedida em 27/04/2017).

É interessante observar que na citação do Entrevistado 2, há uma menção à melhoria do trabalho realizado pela escola em todos os níveis após a avaliação institucional. Esta percepção de mudança organizacional também foi relatada por outros participantes da pesquisa inclusive do grupo focal ao serem indagados sobre os pontos positivos da avaliação institucional situação que será analisada mais adiante.

Retomando o foco da análise da primeira questão, é possível afirmar de acordo com Betini (2009) que os apontamentos feitos pelos participantes sobre o contexto de implantação da avaliação institucional, no qual foi perceptível o início do movimento de mudança e reflexão, são bastante pertinentes. Sobre esse aspecto, o autor argumenta que a avaliação institucional, constitui-se de um olhar da escola para dentro da própria escola, com o objetivo de provocar mudanças em busca de

melhorias na totalidade de suas ações educacionais e de administração. Nesse sentido vale dizer que o autor atribui a avaliação institucional um caráter emancipador, uma vez que faz da escola o agente de sua própria transformação.

No que diz respeito ao questionamento feito aos entrevistados sobre o conhecimento ou vivência de experiência semelhante em outras escolas, todos afirmaram que não conheciam. Sobre esse quesito, uma professora participante da entrevista relatou que muitos gestores também não conhecem a avaliação institucional e atribui a esse fator um dos limites para sua implementação nas escolas.

Eu acho que os gestores das escolas não têm essa metodologia ainda ou talvez não conheçam esse tipo de avaliação, não sabem que isso pode ajudar no trabalho do gestor na escola então eu acho que é uma falta de conhecimento mesmo por parte dos gestores que eles não conhecem tipo de avaliação (E 5, professora, entrevista concedida em 04/05/2017).

Este desconhecimento não é por acaso, segundo Brandalise (2010), ocorre porque a avaliação institucional da escola básica ainda não se constitui uma prática consolidada no contexto da educação básica brasileira. Para a autora a prática da avaliação institucional não está inserida nas ações da escola como um processo sistemático e por esse motivo revelam a carência de formação dos profissionais da escola para desenvolvê-la.

Na mesma linha, Belloni (1999) afirma que a análise da literatura e da prática na área de avaliação institucional e de políticas públicas, indica, ainda, certa fluidez conceitual e metodológica, grande dose de amadorismo e empirismo, além de pouca clareza sobre sua relevância ou utilidade, assim como frequente escassez de critérios.

A segunda questão lançada aos entrevistados indagou-os sobre as principais dificuldades de implementar a avaliação institucional em uma escola. É preciso esclarecer que o objetivo da questão remete-se, de certa forma, à verificação de como ou em que medida os sujeitos que vivenciaram a avaliação institucional perceberam o processo de implementação.

Dentro dessa perspectiva, ao se analisar a narrativa dos entrevistados observa-se uma congruência quando apontam como principal fator de dificuldade para implementação de uma avaliação institucional na escola a questão do “tempo”.

A princípio a questão “tempo”, neste caso específico, a ausência dele, demonstra um entendimento que se refere ao senso comum muito reproduzido no

interior das escolas e que revela a ideia de complexidade das demandas da escola e, por conseguinte, as dificuldades do gestor escolar em gerenciar esses processos pela “falta de tempo”. Segundo a fala de um dos professores entrevistados, os gestores das escolas “são bem atribulados”:

Eu percebo principalmente na questão dos gestores em todas as escolas que passei, a questão principal é a falta de tempo. Geralmente, gestores são bem atribulados com todo o gerenciamento da escola então parar desenvolver esse outro processo é um pouco mais complicado porque realmente não dá tempo, não é coisa que se faça da noite para o dia. Então, acaba que essa questão do tempo particularmente eu acho o principal problema para se implantar esse processo. (E4, professor, entrevista concedida em 03/05/2017).

De um modo geral, a expressão “tempo” é relacionada às demandas urgentes do “cotidiano escolar”¹². Assim, percebe-se que na visão dos entrevistados, na escola, dificilmente há espaço para novas experiências, implementação de novas ações ou programas se não aqueles relacionados à centralidade da gestão pedagógica verticalmente imposta pelo sistema.

Por outro lado, essa dificuldade também pode ser compreendida como falta de planejamento estratégico por parte das escolas. Para Miranda e Machado (2012), mesmo que se reconheça a centralidade da gestão pedagógica, é possível pensar a realidade, as necessidades e as ações da organização de forma articulada com os condicionantes internos e externos da organização e com objetivos de curto, médio e longo prazo refletindo, então, num aspecto importante para a gestão escolar que é o planejamento estratégico.

Analisando a questão sob este prisma, entende-se como pertinente a possibilidade de que o gestor crie o hábito de pensar sistematicamente sobre o seu trabalho e sobre o que tem que ser feito a cada dia de modo a planejar e organizar melhor o seu próprio tempo e o “tempo da escola”. Ao fazer isto, poderá estabelecer quais são as prioridades. O planejamento estratégico como instrumento de apoio ao gestor pode quebrar o paradigma da “falta de tempo” funcionando como um guia que norteará a sua organização (escola) com foco no desempenho esperado e no prazo estipulado.

¹² O cotidiano escolar representa, segundo Galvão (2004, p. 28) *apud* Lück (2009b, p128) “o conjunto de práticas, relações e situações que ocorrem efetivamente no dia-a-dia de uma instituição de educação, episódios rotineiros e triviais que, ignorando por vezes os planejamentos, constituem a substância na qual se inserem crianças ou jovens em processo de formação”.

Contudo, Ferreira, V., (2014) adverte que uma escola é uma organização social com características bem peculiares. E, portanto, não deve ser comparada com outros tipos de organizações, como as empresas, por exemplo. Segundo o autor a natureza da escola é bem mais complexa e a dimensão pedagógica, educativa, precisa manter-se como o principal foco de atenção principalmente se for uma instituição pública, “não pode ser tratada com a lógica administrativa que se aplica a um negócio” (FERREIRA, V., 2014).

Sobre este aspecto vale destacar a fala de uma professora que atualmente está afastada para exercer a função de diretora em outra escola. Em sua opinião sobre a questão das dificuldades para implementação da avaliação institucional, a participante se coloca na posição de gestora demonstrando possuir uma visão mais sistêmica do processo:

Eu vejo que a dificuldade é do pessoal mesmo. É a visão que as pessoas ainda têm que precisa ser trabalhada. Nesse caso vem a questão também da disponibilidade de pessoas, comissão. Então, isso exige tempo, disponibilidade, mas principalmente vontade e coragem. (E 6, professora, entrevista concedida em 08/05/2016).

Neste caso, percebe-se na fala da professora que ao fazer referência a expressões como “tempo e disponibilidade, vontade e coragem” há um reconhecimento da participante quanto a necessidade de se desenvolver um planejamento estratégico destacando o papel de liderança do gestor nesse processo suscitando também a possibilidade de que alguns gestores seriam avessos a implementação da avaliação institucional por serem refratários a ideia da avaliação e da crítica ao seu trabalho à frente da escola.

Não obstante, há um contraponto na questão “tempo”, ou seja, se para os entrevistados a “falta de tempo” é vista como um fator limitador, para Moreira (2013), o fator tempo ganha outra perspectiva, pois o sucesso de uma avaliação institucional está muito mais condicionado às condições de realização dentro de um determinado período ou ciclo cuja temporalidade é uma variável existente, que deve ser considerada, porém é secundária em relação à complexidade do processo como um todo.

Retomando o argumento de Moreira (2013), compreende-se que esse processo avaliativo deve ser realizado de forma sistemática prolongando-se no tempo o que implica a disponibilização de condições para sua consecução. Nesse

sentido a avaliação deve ser vista como uma atividade processual, isto é contínua e sistemática, sendo assim, a questão do tempo é relativizada sendo considerada muito mais uma questão de planejamento.

Como base nos princípios propostos pelo SINAES, por exemplo, os processos de avaliação devem ser contínuos e permanentes, para que sejam internalizados. Portanto, a avaliação não pode ser um processo episódico, pontual e fragmentado. Processos constantes, a partir de reflexões compartilhadas e permanentemente exercitadas, criam a cultura da avaliação, evitando que a mesma se torne um procedimento burocrático e legalista, perdendo seu potencial de transformação (BRASIL, 2009).

Oliveira (2013) ratifica tais princípios e esclarece que o mais importante nesse mecanismo é que ao final de um ciclo suas conclusões se constituam como pontos de partida para a reformulação e melhoria da ação avaliativa e da ação pedagógica da escola.

Cabe ressaltar que tanto nessa questão quanto nas demais percebe-se no relato da Vice-diretora, uma maior familiaridade com o processo. Naturalmente isso se dá pelo fato de a participante ter sido corresponsável pela elaboração e implementação da avaliação institucional na escola. Assim, por estar diretamente envolvida com o processo foi a única participante que apontou como dificuldades a operacionalização dos aspectos mais instrumentais e metodológicos da avaliação institucional. Já os outros entrevistados apontaram dificuldades de ordem mais abrangentes, principalmente relacionadas às pessoas, a escola, a família, a própria gestão, em função do tempo:

Acho que uma das primeiras dificuldades foi criar um instrumento adequado acho que nosso instrumento ficou um pouco extenso então não tivemos um tempo hábil naquele momento. Então, este instrumento precisa ser revisto reelaborado, redimensionado e ter tempo para realizar as entrevistas com calma chamando por segmentos como deve ser feito mesmo e envolver a comunidade toda neste processo. (E1, Vice-diretora, entrevista concedida em 25/04/2017).

De fato, em se tratando da implementação da avaliação institucional Oliveira (2013) reconhece que os conhecimentos teóricos e metodológicos são essenciais para que a autoavaliação aconteça de maneira eficiente, desempenhando o papel de transformação do ambiente escolar. Para o autor, na elaboração dos instrumentos de avaliação, que é um dos pontos críticos da prática da avaliação institucional, deve-se observar que dimensões serão avaliadas e que pressupostos

serão assumidos, por isso apropriar-se dos conhecimentos metodológicos se faz necessário.

Continuando a análise acerca das dificuldades para se implementar a avaliação institucional, é relevante destacar que alguns entrevistados apontaram em suas falas a dificuldade inerente a participação dos vários sujeitos da comunidade escolar sobretudo servidores da escola e pais de alunos seria um entrave.

O tema da participação da comunidade é explorado diretamente na última questão da entrevista (questão 6), porém veio à tona como um fator que dificulta o processo da avaliação. Inclusive é mencionado logo na primeira questão durante a entrevista com uma professora (Entrevista 6).

É interessante perceber que tanto a fala da supervisora como a fala da professora denotam que houve por parte dos “funcionários da escola” um “receio” ou “apreensão” em participar do processo avaliativo, encarando a inovação como um instrumento punitivo. No entanto, ambas utilizam a expressão “crescimento” que indica a apropriação da ideia de que o propósito da avaliação está ancorado na melhoria pessoal e da própria instituição a partir da reflexão da prática:

Participação principalmente dos funcionários da escola vencer este receio e mostrar para as pessoas envolvidas que isso não é algo punitivo e sim para crescimento para melhoria, para mudança de realidade, mudança de postura de cada um de nós (E2, supervisora pedagógica, entrevista concedida em 27/04/2017).

Os fatos comentados anteriormente também são reforçados na fala da professora:

...então a gente fica apreensivo. É, mas essa apreensão é para o crescimento mesmo, para servir de reflexão do que eu estou fazendo certo, do que estou fazendo errado. Mas como ninguém quer errar ficamos com medo enorme nessa situação (E6, professora, entrevista concedida em 08/05/2017).

Segundo Hernandez e Caldas (2001), quando se analisa a mudança organizacional é compreensiva e natural a existência de tais posturas e comportamentos citados pelos entrevistados. Em analogia ao conceito de Kurt Lewin (1947)¹³ que desenvolveu importantes estudos sobre a psicologia das

¹³ Kurt Lewin (1890-1947) foi um psicólogo que deixou uma das heranças mais importantes para o movimento das Ciências do Comportamento. Ele constituiu a passagem das Relações Humanas para o movimento seguinte e orientou e ou inspirou a maior parte dos pesquisadores dedicados à Administração e à Psicologia Industrial de década de 1960. Obra de referência: LEWIN, K. *Frontiers*

organizações, os autores explicam que as organizações podem ser consideradas processos em equilíbrio quase-estacionário, ou seja, a organização seria um sistema sujeito a um conjunto de forças opostas, mas de mesma intensidade que mantêm o sistema em equilíbrio ao longo do tempo. Esses processos não estariam em equilíbrio constante, porém mostrariam flutuações ao redor de um determinado nível. Assim, com base nesses pressupostos as mudanças ocorreriam quando uma das forças superasse a outra em intensidade, deslocando o equilíbrio para um novo patamar.

Portanto, a resistência à mudança seria o resultado da tendência de um indivíduo ou de um grupo a se opor às forças sociais que objetivam conduzir o sistema para um novo patamar de equilíbrio.

De acordo com Bortolotti et. al (2011), existem cinco motivos principais pelos quais os indivíduos resistem à mudança: hábito, segurança, fatores econômicos (medo de redução dos rendimentos), medo do desconhecido e processamento seletivo de informação (os indivíduos passam a processar seletivamente as informações para manter suas percepções intactas, ouvem só o que querem ouvir). Sendo assim, para os autores a resistência ocorre quando se move por meio da indiferença da negação e experimentam diretamente a dúvida de si mesmo, a raiva, a depressão, ansiedade, a frustração, o medo e a incerteza que acompanha uma mudança. Por outro lado, é preciso considerar que a resistência ocorre, muitas vezes, em função da forma inadequada como são conduzidos os processos de mudança. Nesse sentido, afirmam Hernandez e Caldas (2001, p,12):

Fatores como inércia organizacional, tipo de poder existente na organização e na estrutura organizacional (hierarquia, processo decisório, canais de comunicação, etc.) podem exercer influência sobre a percepção individual e influenciar a adoção de comportamentos resistentes

Não obstante, medo, ansiedade e incertezas fazem sentido diante daquilo a que se propõe a avaliação institucional. Como afirma Virgíneo Sá (2009), a avaliação institucional é uma construção coletiva de questionamentos, é uma resposta ao desejo de ruptura das inércias, é um pôr em movimento um conjunto articulado de estudos, análises, reflexões e juízos de valor que tenham alguma força

de transformação qualitativa da instituição e do seu contexto, através da melhora dos seus processos e das relações psicossociais.

Analisando a questão por outra ótica, percebe-se que essa força transformadora da avaliação institucional pode ter sido interpretada pelos sujeitos da escola como uma ameaça ao propor uma avaliação setorizada identificando os pontos críticos para intervenções futura. Possivelmente esse aspecto procedimental despertou o medo latente da avaliação negativa incutido subjetivamente nos profissionais da escola acerca da possibilidade de serem julgados de forma negativa ou criticados pelo trabalho realizado. Portanto, a “apreensão” e o “receio” estão arraigados em novo contexto social e cultural de avaliação em que a princípio toda a comunidade escolar seria chamada a opinar através dos questionários.

Para Brandalise (2010), é evidente que a avaliação das escolas seja uma tarefa complexa, tendencialmente conflituosa, pois as instituições escolares são organizações, e o poder é inerente a todas as organizações. Ao “mexer” nesse poder, num processo de avaliação da escola, interfere-se nos interesses, posturas, motivações e objetivos da comunidade escolar.

Diante do exposto, depreende-se que a comunicação interna visando informar os atores educacionais quanto ao processo avaliativo não foi eficaz. Faz-se necessário desvincular a avaliação do sentido de punição, tornando o processo avaliador um mecanismo de afirmação de valores. Assim é preciso investir no processo de sensibilização e divulgação com a utilização dos mais diversos recursos comunicacionais como forma de contornar a resistência à mudança e conseguir maior aderência desses atores no processo participativo da avaliação.

Segundo Sordi e Ludke (2009), a questão para se reduzir a resistência dos sujeitos em relação à avaliação institucional sugere que o processo de sensibilização deva começar na formação do docente, ou seja, quando este estabelece o primeiro contato com a instituição, sua missão e seus valores. Nesse caso cabe ao gestor capacitar seus novos colaboradores informando-os sobre o processo de auto avaliação instituído na organização.

Uma estratégia de comunicação mais eficaz deve ser pensada, de modo a evitar interpretações errôneas sobre o papel da avaliação institucional. Esta não pode simbolizar um corpo estranho dentro da organização. Pelo contrário, conforme Brandalise (2010), é importante que toda a comunidade compreenda que constitua-se num processo de busca da realidade escolar, com suas tendências, seus

saberes, conflitos e dilemas. A avaliação institucional inserida nas várias ações desenvolvidas na escola se coloca como mediadora do crescimento da comunidade escolar.

Com relação à terceira questão cujo objetivo era a verificação do nível de qualidade da avaliação institucional com base na exploração dos pontos negativos e positivos, pode-se afirmar que as respostas dos entrevistados foram bem variadas. Como não havia um parâmetro específico, e a questão era mais abrangente, cada participante opinou avaliando com base na sua experiência e dentro critérios preconcebidos. Já sobre os aspectos negativos, praticamente todos os entrevistados foram categóricos em afirmar que o ponto crítico da avaliação foi a falta do “*feedback*”. É possível verificar tal fato nas citações que se seguem:

Eu não me lembro ... da exposição dos dados, os resultados se voltasse com esses dados teríamos um diagnóstico e aí teremos nossas propostas em cima no plano de ação não sei se faltou eu não tenho essa memória do retorno da avaliação, trabalho com os dados e a proposta de ação (E5, professora, entrevista concedida em 04/05/2017).

Na época acho que faltou o retorno, “olha foi feito assim”, “falaram isso, aquilo”. Realmente não vi o *feedback*. Eu não lembro se teve esse *feedback* (E6, professora, entrevista concedida em 08/05/2017).

E de negativo faltou um *feedback* para comunidade faltou um retorno na época eu até pensei em falar mas deixei a coisa acontecer com todo aquele processo grandioso que foi feito que foi grande envolveu gente demais faltou um retorno maior para comunidade abrir para o debate apresentação dos resultados e também a participação deles naquele processo de mudança aquele processo de crescimento dentro da escola de tudo (E2, supervisora, entrevista concedida em 27/04/2017).

A questão que realmente faltou foi o *feedback* o retorno por quê sendo bom ou ruim é bom a gente ouvir como estão as coisas (E4, professor, entrevista concedida em 03/05/2017).

A partir desses relatos dos entrevistados, fica evidenciado mais uma vez que, de fato, ocorreram falhas no processo comunicacional interno sobre a avaliação institucional realizada em 2014, sendo já citado o processo comunicacional ligado à sensibilização e divulgação da avaliação e, nesse caso específico, a falta de devolutiva ou *feedback*. Segundo Barros e Matos (2015), no ambiente organizacional, existem comunicações com finalidades diferentes, sendo a comunicação interna diretamente relacionada ao relacionamento com os funcionários. Para os autores a comunicação interna planejada e avaliada é uma

ferramenta estratégica que estimula o diálogo entre lideranças e funcionários, oportuniza a troca de informações via comunicação, contribuindo para a construção do conhecimento da instituição.

Nesse sentido, percebe-se que ao usarem a expressão “faltou o *feedback*” indicando este aspecto como ponto negativo, os participantes da entrevista denotam que o fluxo comunicacional foi interrompido, não houve o retorno formal ao grupo, os resultados não foram divulgados de maneira eficiente, a comunicação seguiu somente uma via e não foi realimentada. É importante salientar que aqui o termo *feedback* ganha um sentido coletivo. Diante de tais fatores Barros e Matos (2015) reforçam que a falta de comunicação ou informação passada de forma incorreta, seja por não utilização do meio de comunicação mais apropriado, ou simplesmente pelo despreparo em gerenciar os fluxos internos de comunicação comprometem o planejamento e a eficiência da organização.

No outro polo da questão, quanto aos aspectos positivos elencados pelos participantes, constatam-se diferentes opiniões que variam conforme o papel desempenhado na escola e o reflexo da avaliação sobre seu trabalho. É interessante notar que na visão da Vice-diretora, por exemplo, a experiência da avaliação institucional possibilitou a ampliação de sua perspectiva na gestão da escola, sobretudo, evidenciando o princípio da globalidade da avaliação, ou seja, a integração das partes em um todo:

A experiência foi positiva. Ela nos direcionou, ela nos deu um mapa. Você consegue compreender o que cada um pensa e como você pode criar suas ações e suas estratégias para tentar melhorar. Isso fica muito claro transparece toda as suas ações. Não só do gestor, mas de cada segmento. Como está funcionando a cantina, a secretaria, como está o trabalho do professor com o aluno, A partir daí você vai poder intervir com muito mais tranquilidade sabendo onde você tem que atuar, o que precisa melhorar, o que tá ruim onde e como fazer. A avaliação institucional te dá essa possibilidade (E1, Vice-diretora, entrevista concedida em 25/04/2017).

A fala da vice-diretora coaduna os pressupostos já discutidos anteriormente nos quais Grochoska e Eyng (2005) afirmaram que a avaliação deve sem dúvida produzir conhecimentos objetivos e constatações acerca de uma realidade, neste aspecto, a avaliação institucional torna-se importante instrumento para a melhoria do processo educacional, visto que os dados revelam características dos aspectos avaliados, possibilitando um diagnóstico sobre a instituição de ensino e servindo como base para a tomada de decisões.

No que tange à percepção da vice-diretora, a avaliação funciona analogamente a uma espécie de “mapa” da instituição, Oliveira (2013) argumenta que avaliar a unidade escolar em sua totalidade facilitará a visão de como ela é, e a condução dos processos de avaliação institucional; ao contrário da percepção das partes de forma isolada do todo. Avaliar esta ou aquela dimensão descontextualizada dos outros componentes da realidade escolar não contribuirá para a promoção de mudanças no ambiente educativo. Assim, para a autora, ao realizar o processo de avaliação institucional, deve-se superar a visão fragmentada do todo e adotar uma concepção sistêmica da realidade.

Ainda com relação ao quesito “pontos positivos da avaliação” vale destacar a fala proferida pela supervisora que retoma a ideia de que houve um momento de reflexão e discussão e posteriormente uma percepção de mudança na postura dos atores da instituição. Nesse sentido afirma a entrevistada:

Realmente houve um momento de discussão a gente partiu para o debate com os funcionários da escola houve uma mudança de postura na época. Hoje há uma percepção dessa mudança. Já com relação ao aluno com relação ao ambiente de trabalho houve sim pontos positivos houve muito esse aspecto na época (E2, supervisora, entrevista concedida em 27/04/2017).

Pelo relato da supervisora, o dado mais significativo indica a percepção de que a implantação de um novo instrumento como a avaliação institucional trouxe um certo impacto na organização caracterizado pela modificação no ambiente de trabalho e pela mudança de postura tanto dos alunos quanto dos servidores da escola.

Sobre esse aspecto, Gasparetto (1999) ressalta que a avaliação institucional pressupõe mudanças tanto para os sujeitos envolvidos quanto para a estrutura em si para o autor:

No plano dos atores-sujeitos, a mudança está na busca de atualização, de aprimoramento profissional, de maior qualificação do fazer. Poderia ser traduzida na reconstrução do projeto profissional, pedagógico e, com repercussões projeto de vida de cada um. No plano das estruturas de poder e do sistema, a mudança se traduz no funcionamento eficiente e eficaz, nos planos operacionais, no plano institucional de desenvolvimento, no funcionamento de mecanismos de auto-regulação. Quanto mais os projetos de vida e profissionais e os planos operacionais e estratégicos forem expressão da avaliação institucional, mais a cultura de avaliação terá conseguido enraizar-se e consolidar-se. Para isso acontecer, primeiramente será preciso dar tempo ao amadurecimento do processo. Será preciso que

esse não remeta nem à premiação e nem à punição no plano dos atores-sujeitos. Todavia, será necessário que não seja neutro, que não deixe ninguém indiferente e nem fora do mesmo, incidindo sobre os aspectos e dimensões cruciais da vida escolar (GASPARETTO, 1999, p.83).

Não obstante, Gasparetto (1999) salienta que a avaliação institucional exige essa mudança e, mais do que isso, exige a criação de um espírito predisposto à mesma. Portanto, a mudança pressuposta e exigida é de ordem cultural e pode ser traduzida na criação de uma cultura e de um espírito aberto à inovação, ao novo, que responda, em suma, ao imperativo da atualização permanente.

Concluindo a análise dos aspectos positivos da avaliação, vale destacar também a fala de uma professora que elegeu como fator positivo a participação dos alunos como colaboradores ativos do processo;

Um dos pontos positivos foi a participação dos alunos, o envolvimento dos alunos, foi um momento onde ele se sentiu importante de ser ouvido e também fazendo as perguntas. Me lembro de uma aluna que me entrevistou, ela se sentia importante fazendo aquilo. Estava ali fazendo um trabalho importante como colaboradora no momento muito importante da escola, “estou coletando dados”, “estou avaliando a escola”. Então, essa parte eu lembro que foi um momento que envolveu os alunos e foi interessante. Envolveu os alunos e também envolveu alguns professores, não foram todos porque foi amostragem. Então, vejo isso como muito positivo (E6, professora, entrevista concedida em 08/05/2016).

De acordo com Moura e Eleutério (2014), 15 alunos do Ensino Médio foram convidados a participar do processo de avaliação colaborando com a aplicação do questionário. Todos receberam treinamento básico sobre a avaliação institucional, seus objetivos e operacionalização do aplicativo. A título de esclarecimento é importante mencionar que para a fase de coleta dos dados da avaliação institucional, os pesquisadores contaram com o apoio de um instituto de pesquisa local que disponibilizou um aplicativo para suportar o questionário com uma capacidade muito grande de armazenamento de respostas. Esse aplicativo foi “baixado” em tablets da escola e nos celulares dos alunos colaboradores. O sistema era muito simples e para cada retorno do trabalho de campo com os questionários respondidos no modo *off line*, bastava que os colaboradores se conectassem à internet da escola e todos os dados eram exportados para uma planilha a partir de uma plataforma criada pelo instituto de pesquisa. O espelho deste questionário pode ser visto no Anexo B.

Retomando a análise, pode-se inferir que pela fala da professora o envolvimento dos alunos nesse processo colaborativo da avaliação, mesmo que atuando como “meros” operacionalizadores de dispositivos eletrônicos de coleta de dados não retirou deles o sentimento de estarem ali realizando um trabalho de extrema importância para toda a escola da mesma forma que seus pares que participaram como respondentes. Nesse sentido, retoma-se novamente Grochoska e Eynng (2005) que afirmam a importância da avaliação institucional ser realizada por pessoas envolvidas diretamente na execução do programa. Para as autoras o envolvimento direto dos atores educacionais torna a autoavaliação um mecanismo de conhecimento da instituição na sua totalidade, pois terá como agentes os reais participantes do ambiente escolar servindo de apoio para a adaptação e melhorias da instituição por meio do projeto político pedagógico.

No quarto item do roteiro de entrevista, foi solicitado aos participantes sua opinião acerca dos aspectos que necessitam ser aperfeiçoados na avaliação institucional para que esta cumpra rigorosamente o seu papel. Sobre a questão, três entrevistados mencionaram que se faz necessário manter a continuidade do processo levantando aspectos sobre periodização, sistematização e envolvimento de mais atores a partir da delegação de funções e tarefas a um grupo específico.

Na fala da supervisora, constata-se a preocupação com a continuidade do processo, inclusive a entrevistada faz uma analogia com o processo de avaliação de desempenho individual que é realizado na rede estadual fazendo referência, ao que já discutiu-se, sobre o medo e o receio que os profissionais tendem a nutrir diante de um processo em que serão avaliados julgando ser este um processo punitivo e não formativo. Sobre esse aspecto afirmou a supervisora:

A cada ano chega profissionais novos vindos de todos os lugares e o processo tem que continuar, ter uma continuidade ela precisa ser permanente, acontecer mais vezes durante o ano letivo, incorporado aos processos da escola para que aconteça de forma natural como hoje está acontecendo avaliação de desempenho dos professores. Hoje a percepção passou do grau de punição para o grau de naturalidade como algo natural da escola que apontando onde você pode melhorar. Não é apontar falhas, mas para apontar onde você cresceu e onde você pode crescer mais ainda (E2, supervisora, entrevista concedida em 27/04/2017).

Outro ponto bastante pertinente a ser destacado neste fragmento de entrevista da supervisora é a sua expectativa de que a avaliação institucional possa ser “incorporada aos processos da escola” como algo natural. Esse aspecto sinaliza

um desafio muito grande tanto para as escolas como para as IES que é formar uma cultura de auto avaliação interna.

Nesse sentido, com base nos princípios do SINAES deve-se compreender que o processo contínuo de auto avaliação será um instrumento de construção e ou consolidação da cultura de avaliação na instituição, em que a comunidade interna se identificará e se comprometerá. “O caráter formativo deve possibilitar o aperfeiçoamento tanto pessoal dos membros da comunidade acadêmica, quanto institucional, pelo fato de fazer com que todos os envolvidos se coloquem em um processo de reflexão e autoconsciência institucional” (BRASIL, 2004).

Já com relação às duas outras entrevistas destacam-se os apontamentos das professoras sobre sistematização da avaliação e periodização da avaliação.

Eu acho que talvez até tenha sido feito, mas eu acho que é sistematizar mas de repente se tivesse uma pessoa especificamente para trabalhar com esse fim para atuar depois que você faz o processo da avaliação a gente não tem essa mão de obra para isso mas se eu tivesse um profissional ali dentro da instituição unicamente para trabalhar, fazer as estimativas, trabalhar com dados, e passar para o grupo o que é muito difícil para um diretor, ele fazer isso tudo com todas as outras atribuições que ele tem tão importante, delegar a uma pessoa ou a um grupo que vá sintetizar as informações se especializando nessa função aí depois você retoma os dados e você vai lançar novamente os resultados vai traçar as ações que acha que deve ser feito aí depois de um período retoma novamente essa avaliação porque ela é diagnóstica e é continuada para ver o resultado, o que eu acho é que é uma coisa boa de ser feita mas eu acho que é muito acúmulo, muito sobrecarrega muito o gestor (E5, professora, entrevista concedida em 04/05/2017).

A professora entrevistada vislumbra como pontos de aperfeiçoamento da avaliação institucional aspectos mais operacionais, reconhecendo as dificuldades técnicas para processamento dos dados sugerindo a divisão de responsabilidade do processo entre outros sujeitos da escola com possibilidade de formação de um grupo, talvez uma espécie de Comissão Permanente de Avaliação (CPA) competente para tratamento dos dados e produção de diagnósticos e disseminação dos resultados de modo a não sobrecarregar os gestores da escola.

Na verdade, essa percepção da professora (E5) se configura com a própria essência da avaliação institucional que conforme já abordado por Oliveira (2013), na avaliação institucional é a comunidade escolar quem planeja, executa, avalia e toma decisão; portanto pode-se considerá-la uma relação de mão dupla, de reciprocidade. Ainda segundo Oliveira (2013), a própria prática da avaliação institucional deve conduzir à participação em todos os sentidos, participação na construção,

participação na execução, enfim é um processo que exige participação de todos os sujeitos-atores da escola e não deve realmente se concentrar nas mãos da equipe gestora.

Na questão 4, outra entrevista que vale destaque (professora E6), aponta um possível desenho metodológico considerando um ciclo de avaliação mais extenso do ponto de vista temporal comparado ao que foi implementado em 2014:

Eu penso que avaliação não deveria acontecer anualmente acho que ela deveria ser a cada dois anos. Por que você vai fazer avaliação vai fazer o plano de ação e no ano seguinte vai colocar esse plano em prática então no outro ano eu teria outra avaliação por que diante disso poderia ver onde é que eu falhei no ano anterior inclusive no período de avaliação e depois na ação. Cumprir todo plano? o que que eu não cumpri? O que eu preciso modificar? A forma como foi conduzida foi correta? Eu até percebi muita tranquilidade naquela época da forma em que foi conduzida, mas ainda sim, usei o melhor método? Em que outros pontos eu poderia tá pegando? É isso mesmo é só isso é questão de vir a partir do momento que for acontecendo pensando assim a cada dois anos a partir do momento que ela for acontecendo a gente vai acostumando com ela vai começar a ver os pontos positivos e negativos mas vai aceitar melhor e eu acho que isso vai desenvolver de uma forma mais prazerosa menos apreensiva (E6, professora, entrevista concedida em 08/05/2017).

É importante observar também que, em seu depoimento, a professora E6 propõe que a escola repense não só a periodização da avaliação, mas vários outros aspectos do processo, também imbricados dentro dos propósitos dessa pesquisa. Não obstante, esse movimento sugerido pela professora para o aperfeiçoamento da avaliação institucional remete aos pressupostos de Alarcão (2001) sobre a chamada "escola reflexiva".

De acordo com Alarcão (2001), a escola deve ser uma instituição auto avaliativa, ou seja, aquela que se pensa e ao mesmo tempo se avalia no seu projeto educativo. Para a autora ao incorporar essa prática reflexiva, a escola se torna uma organização "aprendente" voltada para qualificar não apenas os que nela estudam, mas também, os que nela ensinam e apoiam estes atores. Para Alarcão (2001), a escola reflexiva é aquela que se assume como instituição educativa que sabe o que quer e para onde vai, é aberta ao diálogo com a comunidade externa e ao mesmo tempo está atenta a sua comunidade interna, a qual busca envolver no clima da escola, na construção do seu projeto e na avaliação de sua qualidade educativa.

Nessa mesma linha de raciocínio Leite (2010) argumenta que a escola, deverá questionar-se sobre a sua própria aprendizagem organizativa com relação ao processo, que deverá passar pelo "aprender a aprender" de forma a conseguir

resolver os problemas que enfrenta, resultante de um processo estruturado com um conjunto de metas para alcançar a sua melhoria e eficácia. Assim, segundo Leite (2010), o processo de avaliação interna deverá concretizar-se e construir-se através de uma estratégia de pequenos passos de “avaliações”, que vão alimentando e reorientando os processos de mudança e as tomadas de decisão no contexto educativo.

Ainda com foco na análise dessa questão, vale ressaltar que a participante da entrevista. E1 (vice-diretora), também expressa em sua opinião a necessidade de rever a avaliação enquanto instrumento e menciona também, a possibilidade da adoção da avaliação institucional por outras escolas reforçando a necessidade de internalização da cultura avaliativa na escola em estudo:

Então, este instrumento precisa ser revisto reelaborado, redimensionado e ter tempo para realizar as entrevistas com calma e fazer mesmo as pessoas entenderem isso como um processo institucional e que o objetivo dele é a melhoria, não é atrapalhar a vida de fulano ou beltrano ou do professor. O objetivo é a melhoria do todo na escola e da educação como um todo. Se todas as escolas adotassem isso eu acho que contribuiria muito. Agora, o instrumento precisa ser melhorado para que essa cultura seja internalizada por todos que fazem parte do processo (E1, vice diretora, entrevista concedida em 25/04/2017).

Não há como negar o fato de que seria importante que outras escolas “adotassem” a avaliação institucional como um instrumento estratégico de gestão com foco na melhoria dos seus processos organizativos e pedagógicos. No entanto, Sordi e Ludke (2009) advertem que se um modelo de avaliação for apresentado aos atores escolares como uma realidade pronta e acabada, submetida a um conjunto de imposições político-normativas ao qual apenas cabe a reprodução, evidentemente contribui-se para a inércia institucional, para a manutenção de relações verticais no cenário escolar, para a apatia dos sujeitos frente ao processo de trabalho que devem executar, mas no qual não identificam espaço algum que comporte sua marca de autoria.

Nesse sentido, deve-se rejeitar a ideia de que existe um modelo pronto e acabado de avaliação institucional para ser usado por todas as escolas. Sobre este aspecto Grochoska e Eyng (2005) ressaltam que a avaliação Institucional é um processo complexo que demanda reconhecer certas peculiaridades da escola e portanto, não há, pronto para consumo, um modelo ideal e único para as escolas.

Isto é, a avaliação institucional para não se tornar um fim em si mesma, precisa ser construída coletivamente considerando a singularidade de cada escola.

Assim, consolidar uma “cultura de avaliação” na escola, conforme citado pela entrevistada E1, requer a compreensão de que este é um processo intrínseco de construção, e que deve ocorrer à medida que a escola se reconheça enquanto instituição autônoma e se comprometa com a busca do autoconhecimento para aperfeiçoar sua gestão e conseqüentemente a qualidade de suas ações educativas.

Dentro da proposta de um esforço reflexivo, a quinta questão a ser analisada inquiriu os participantes da entrevista sobre como deveria ser uma avaliação institucional ideal. Tal esforço está subtendido na questão, uma vez que parte-se do princípio de que cada participante vivenciou uma experiência mais próxima ou não com o objeto de estudo. Sendo assim, já se previa captar respostas relativizadas de acordo com a representação que cada um tinha/tem sobre o que é uma “avaliação institucional ideal”. Dentro dessa perspectiva além de detectar possíveis pontos a serem aperfeiçoados, a questão também permitiria identificar o grau de conhecimento desses sujeitos acerca das práxis da avaliação institucional.

Um olhar inicial sobre as respostas dos participantes à questão 5 demonstra que na concepção dos entrevistados, uma avaliação institucional ideal deve envolver todos os segmentos da comunidade escolar sendo imprescindível ouvir cada segmento de maneira muito específica com instrumentos próprios.

Tais opiniões são elencadas através da transcrição dos seguintes fragmentos:

Eu acho que o ideal é por segmento. É melhor eu acho que sim. Por que é a visão daquele setor quando pega a comunidade aí ele já tem uma visão do todo quando pega por exemplo um pai de aluno ou aluno ele consegue avaliar, aquele aluno que tem maturidade ele consegue avaliar mais o todo. Mas dentro dos segmentos da escola a visão é diferenciada então eu acho que é importante fazer por segmento mesmo (E6, professora, entrevista concedida em 08/05/2017).

Para que ela atenda às expectativas para mim é extremamente importante ouvir todos os lados, A questão da observação é interessante, mas também por exemplo eu como professor é importante que você tem a sua visão como gestor é importante você ter a minha visão com profissional é importante você ter a visão dos alunos que são justamente o foco. Então, a partir do momento que você tiver essas três visões e até mesmo dos pais você vai ter um perfil completo você vai ter todos os acertos e erros em todos os segmentos e aí para mim você vai ter avaliação completa um raio-X total. Então a partir daí eu acho que você vai ter um perfil de todos os profissionais é o ideal né (E4, professor, entrevista concedida em 03/05/2017).

Eu penso que o modelo que nós adotamos foi bom, mas é por segmento mesmo, tem que ser por segmento tem que ouvir o aluno, os pais, os professores, pessoal da cantina, pessoal da secretaria, todos os segmentos.

Depois, ao mesmo tempo é convergir isso para o todo em algum momento no instrumento tem que ter alguma questão um aspecto que puxa todo mundo. Que tenha um item onde todo mundo fale de se, fale do seu próprio segmento mas que possa fechar numa avaliação global (E1, vice-diretora, entrevista concedida em 25/04/2017).

Possivelmente existem dois fatores que influenciaram as respostas dos participantes. O primeiro está no fato de que, invariavelmente, foi aplicado o mesmo questionário (ver Anexo B) para todos os segmentos. Já o segundo fator pode estar relacionando com o critério de coleta de dados com base em amostragem e não pelo universo da população.

No caso da avaliação institucional em estudo, o plano inicial previa a aplicação de questionários para toda a população que compunha o público-alvo. Via de regra, na rede estadual de ensino este grupo é identificado e subdividido em segmento de professores, alunos, técnico-administrativos e pais de alunos. *A priori*, tal plano de coleta exigiria a elaboração de instrumentos com itens específicos para cada segmento ancorados nas dimensões¹⁴, nas categorias e indicadores de qualidade que seriam avaliados objetivando a coleta de dados para posterior estudo e plano de ação.

Todavia, segundo Günther (2003), o tamanho da amostra é determinado pelos recursos (tempo, dinheiro e recursos humanos) disponíveis. Esta disponibilidade de “recursos” influencia o planejamento da administração do instrumento, bem como a codificação das respostas, seu processamento e, eventualmente, as possíveis análises.

Em relação a esses aspectos, Moura e Eleutério (2014), já em seu relatório sobre a experiência vivenciada na escola em 2014, indicavam alguns limites impostos pelo contexto da pesquisa, que resultaram em um novo planejamento com adaptações da parte operacional da avaliação institucional. Os autores apontaram entraves como por exemplo: inexperiência dos pesquisadores e corresponsáveis para implementação do projeto, entendimento incipiente do campo teórico-

¹⁴ “Para se autoavaliar, a escola precisa construir um referencial de análise que considere a sua identidade institucional, seus sujeitos e as finalidades da avaliação. O primeiro passo é a definição de dimensões, categorias de análise ou subdimensões, e aspectos (indicadores) a serem avaliados. Dimensões: são os pontos de abrangência que deverão ser avaliados, as grandes áreas da avaliação. Elas podem abranger aspectos administrativos, pedagógicos, físicos e estruturais, relacionais. - Categorias de análise ou subdimensões: são os pontos básicos dentro da dimensão escolhida que se pretende avaliar. - Aspectos ou indicadores: são pequenos pontos indicadores para as perguntas em cada uma das categorias de análise”. (BRANDALISE, 2010, p.324)

metodológico para definição das dimensões de análise e elaboração dos itens do questionário, além do tempo escasso para coleta e análise dos dados.

Notoriamente toda pesquisa qualitativa que demanda levantamento de dados está sujeita a variáveis intervenientes que fogem ao controle do pesquisador muitas vezes trazendo vieses que podem ou não comprometer o resultado da pesquisa dependendo do objeto e dos objetivos. No caso em questão é preciso reconhecer que tais circunstâncias, sobretudo a escassez do tempo foi preponderante e delimitou o desenvolvimento da pesquisa diferentemente do que em tese havia sido planejado e da mesma forma implicou alterações substanciais no processo de implementação da avaliação institucional na escola. Um exemplo concreto é que, segundo Moura e Eleutério (2014), com um prazo exíguo de 4 meses, os pesquisadores foram obrigados a definir novas estratégias sendo adotado a amostra não-probabilística ao invés de se trabalhar com a população, modificando também os critérios procedimentais para aplicação dos questionários estruturados. Neste último caso, optou-se pela aplicação de um único questionário com 28 itens para todos os segmentos abrindo mão da abordagem com questionários específicos para cada segmento.

Portanto, na questão em análise, julga-se pertinente não só a recomendação dos entrevistados que sugeriram o aperfeiçoamento do instrumento de coleta da avaliação institucional como também a verificação da possibilidade de rever todo o procedimento operacional uma vez que outros pontos fracos já foram apontados.

Nesse sentido, vale considerar para essa revisão as recomendações de Brandalise (2010). A autora argumenta que cada escola deve ser capaz de estabelecer as etapas para a construção do seu processo interno de avaliação e para tanto, propõe que as instituições façam algumas escolhas de fundo com base nos seguintes parâmetros:

- 1 - O que avaliar; quais dimensões? (Objetos de análise ou de avaliação da escola);
- 2 - Quem pode/ deve avaliar a escola? (Sujeitos, grupo de trabalho);
- 3 - Com que finalidades? (Objetivos);
- 4 - Com quais enfoques? (Concepções e tipos de avaliação: interna /externa);
- 5 - Como, quando, onde, com quem, com quais recursos? (Metodologia, fontes; instrumentos; coleta, organização e análise dos dados; cronograma);
- 6 - Como divulgar os resultados e propor melhorias? (Planos de intervenção) (BRANDALISE, 2010, p. 323)

De acordo com Brandalise (2010), para que essas escolhas venham a consubstanciar-se num plano é essencial relacioná-las entre si e articulá-las com a finalidade e o foco da avaliação, isto é, estabelecer a operacionalização do processo avaliativo.

Seguindo o roteiro, a última questão lançada aos entrevistados diz respeito a participação da comunidade no processo da avaliação institucional. A questão indaga aos respondentes como ampliar a participação da comunidade escolar nesse processo? Num sentido mais estrito, quais os possíveis caminhos para se conseguir um envolvimento maior de professores, pais, funcionários e alunos na construção da avaliação institucional?

De fato, a questão é instigante e geradora de um dos maiores dilemas da escola que é criar meios para promover a gestão participativa integrando plenamente sua comunidade em todos os processos decisórios da instituição. Sendo assim, antes de examinar os dados propriamente ditos, faz-se necessário abrir parênteses para esclarecer alguns aspectos conceituais de modo a delinear como maior clareza no referencial de análise.

Na seção 2.4 deste capítulo, discutiu-se a estreita relação entre a construção da avaliação institucional como ação coletiva e seu estímulo para a consolidação da gestão participativa na escola. Entretanto, é preciso reconhecer que não há como articular tais ações sem que seja considerado um terceiro elemento, sendo este, condição imprescindível para que as escolas consigam atingir tais objetivos. Este elemento é a autonomia escolar. Mas afinal, que autonomia seria essa?

O termo autonomia é polissêmico e, dentro do contexto escolar, adquire maior complexidade tendo em vista a própria natureza da organização. Segundo Lück (2000), autonomia da escola não significa total e absoluta capacidade e direito de condução de seus próprios destinos, em desconsideração ao contexto de que a escola faz parte. Tal situação seria irreal na dimensão social. A interdependência é a regra geral que rege todas as organizações sociais. A autora explica que a escola se situa entre dois contextos de articulação: um central e outro local, sendo interdependente em relação a ambos. Tanto em relação à sua instituição, como ao funcionamento e aos resultados de seu trabalho, a escola, mesmo a de caráter privado, deve prestar contas de sua responsabilidade à sociedade (definida aliás, a nível central pelo governo e local, representada pela comunidade) e dela receber orientações.

Assim para Lück (2000), a escola existe e vive em condição de interdependência com os organismos centrais e locais, necessitando articular-se com os mesmos para garantir sua própria identidade social. A autora conclui afirmando que é no entrelaçamento desses âmbitos que a escola constrói a sua autonomia, sendo caracterizada, portanto, pela fluidez, em acordo com as tendências e forças do momento.

Portanto, esta tríade de mecanismos (autonomia, gestão participativa e avaliação institucional) também fazem parte do “entrelaçamento” democrático entre escola e sociedade se configurando aqui como processos coletivos imbricados. Nesse sentido, não há como dissociá-los quando a intenção é retirá-los da prática do discurso e colocá-los em movimento como ação concreta para melhoria da escola como um todo. E o ponto de interseção entre esses elementos é justamente a participação efetiva da comunidade escolar. Assim, pode-se afirmar que a rigor, tanto a extensão de sua autonomia, a incorporação da gestão participativa e a introdução da cultura da avaliação institucional dependerão de quão coesos e focados estarão representados a chamada comunidade escolar.

É bom frisar que o conceito de comunidade escolar aqui utilizado é o mesmo compreendido pelos entrevistados e refere-se ao universo mais restrito de uma escola e seus principais sujeitos: a equipe gestora, professores, servidores técnicos-administrativos, alunos e pais de alunos. Como já foi dito anteriormente, em 2016 foram integrados oficialmente ao Colegiado Escolar, as entidades e grupos comunitários previamente cadastrados junto à escola, mediante declaração de vínculo com a comunidade escolar através da Resolução SEE Nº 2.958, de 29 de abril de 2016.

Esse marco legal sinaliza que havia claramente uma distinção oficial entre comunidade escolar e comunidade do entorno sendo uma tentativa do órgão central (SEE) de subsidiar e fomentar a aproximação entre as escolas e as associações ou entidades vizinhas. Essa medida pressupõe aos gestores e aos demais atores do processo educativo uma mudança de paradigma em que as interações são mais dinâmicas ao agregam novos atores externos em parceria. Isso de fato obriga os gestores atuais a repensarem a organização interna da instituição e a relação escola/sociedade.

Retomando a análise dos dados coletados, cabe relatar que durante o registro das entrevistas, sobretudo no discurso dos professores, foi possível perceber um

certo sentimento de descrença em relação a participação da comunidade na escola. A abordagem do assunto expõe uma das fraquezas da escola demonstrando que ainda há muitas incertezas por parte do grupo sobre qual caminho deve ser seguido para aproximar e envolver efetivamente a comunidade nos processos da escola.

Essa percepção está expressa no fragmento da fala dos professores, principalmente em relação ao distanciamento dos pais:

... a dificuldade em si mesmo é envolver a participação dos pais na nossa escola, a visão que eles têm da escola. Eles não têm esse envolvimento e se preocupam mais assim: se o aluno não tá bem. Se ele tem uma nota, eles não preocupam como que é a instituição, onde o filho dele estuda. Os pais estão muito distantes da escola até a gente percebe isso na hora das reuniões. Eu acho que isso é da nossa sociedade, não é só dessa escola. Em geral a participação da família na escola eles não se preocupam como que a escola se desenvolve, com o trabalho, com a metodologia que é empregada, o livro, quantas provas que eles fazem o pai só se preocupa mais com a nota pelo menos na visão que eu tenho. Por exemplo dia de família na escola a gente percebe isso quando escola vai expor o resultado eles não têm essa preocupação (Entrevistada E5, professora, realizada em 04/05/2017).

Já o professor E4 reagiu com surpresa e constrangimento ao ser indagado “como a escola poderia ampliar a participação da comunidade no processo da avaliação institucional”:

Na verdade o nosso único pecado, mas nem é culpa nossa é justamente essa falta de apoio da população e dos pais, desse segmento que na verdade é uma falha geral não é exclusiva da nossa escola eu já percebi isso em outras escolas eu já passei em cinco escolas diferentes do estado e realmente a ausência dos pais é gritante e eu acredito que justamente essa ausência dos pais que reflete no comportamento dos alunos que é uma tese que eu já adquiri ao longo desses 12 anos onde a gente fica sempre com aquela questão nas reuniões de pais só vem os pais dos alunos bons os alunos que realmente precisam não vem, não comparecem. Eu demorei a enxergar que se a família está presente o aluno segue o padrão segue as normas e tende a responder da forma que nós e os pais querem agora se os pais não estão “nem aí” o aluno também não está da mesma forma. Então fazer com que haja uma mudança nessa mentalidade é complicado (E4, professor, entrevista concedida em 03/05/2017).

Percebe-se, pela análise dos fragmentos que para os professores, o principal elo entre escola e comunidade se dá através da relação com as famílias dos alunos e que de modo generalizado o segmento de pais de alunos na maioria das vezes se abstém de seus compromissos e responsabilidades em relação à escola e ao aluno. Não houve apontamentos ou sugestões concretas para o questionamento. Para estes professores, a participação é vista como um cumprimento de deveres como

por exemplo comparecer às reuniões bimestrais e como ajuda para melhoria do comportamento e rendimento dos alunos.

A princípio, os professores entrevistados entendem a falta de participação das famílias como uma “falha”, desinteresse ou como um problema sociocultural, e não como um movimento que deve iniciar de dentro para fora a partir da reorganização institucional da escola. É preciso que esses atores compreendam que este movimento é um processo, uma construção cotidiana e consciente que cabe a escola coordenar. Conforme destacou Betini (2009), essa coordenação da escola não é responsabilidade apenas do gestor; é um ato coletivo, envolvendo todos os atores da escola como educadores. Nesse caso, cabe ao gestor, criar o ambiente de participação coletiva, coordenar as suas ações, de maneira a preservar a sua continuidade.

Não obstante, no relato dos próximos três entrevistados, percebe-se que ambos acatam o objetivo da questão de propor meios para ampliar a participação da comunidade com foco na avaliação institucional e indicam como caminhos plausíveis para ampliar essa participação, o investimento na informação e no trabalho contínuo de formação da comunidade:

Eu acredito que seja conversando mesmo, chamando a comunidade para conversar e assim explicando, mostrando qual é o objetivo e a princípio é provável que o grupo seja muito pequeno mas com o tempo vai aparecendo mais se conseguisse por exemplo vamos imaginar participassem no primeiro ano cinco pais de cada turma e depois mais alguns eu acredito que vai conseguindo mais então a questão é conversar, é orientar. A comunidade ainda não tem muito esclarecimento, eles não se sentem importantes na escola ou assim pertencimento mesmo (E6, professora, entrevista concedida em 08/05/2017).

A vice-diretora aponta a necessidade de divulgar para toda a comunidade como é o processo da avaliação, suas etapas e objetivos propondo o envolvimento mais direto do colegiado escolar nesse processo:

É divulgar trabalhar mesmo essa questão com os alunos, com os pais, com o colegiado, envolver o colegiado nesse processo pedir mesmo o apoio, divulgar através de palestras através de trabalhos na escola na sala de aula entendeu, para que eles se apropriem desse conhecimento. Como é o processo? Como ele vai acontecer? Quando vai acontecer? Qual a importância desse projeto? Para as pessoas aprenderem a fazer. Na verdade, a gente não sabe fazer ainda. Não sabemos fazer ainda, temos que aprender juntos. É só fazendo, não tem outro jeito (E1, vice-diretora, entrevista concedida em 25/04/2017).

Já a supervisora propõe além da realização de debates, a formação de uma comissão para coordenar o processo fazendo referência também ao que foi discutido anteriormente sobre a necessidade da escola extrapolar seus muros e ir de encontro à comunidade a qual está inserida:

Primeiramente é trazê-los para o debate para que eles possam entender porque a maioria das pessoas que participam na nossa comunidade escolar não têm esse entendimento. Talvez criar a comissão de pessoas ali dentro que participam, talvez até com grau de estudo mais elevado para que também possam trazer as outras pessoas para esse debate essa comissão poderia fazer parte do nosso dia-a-dia não só para conhecer os problemas, mas tudo que acontece aqui dentro. Eu penso que o caminho é esse e essa comissão vai nos ajudar a encaminhar as questões. As vezes a escola tem que sair dos muros crescer ir para associação de bairros para os movimentos que existem dentro da Comunidade para envolver mais talvez isso aí isso aí tá é o nosso calcanhar de Aquiles aqui dentro (E2, supervisora, entrevista concedida em 26/05/2017)

Constata-se que não há na fala destes, a preocupação com a responsabilização pela ausência dos pais ou empecilhos externos. Na visão dos entrevistados, a escola, dissociada dos segmentos de pais e alunos, deve procurar superar esses limites tornando-se mais aberta e comunicativa. Há também nesses três últimos depoimentos, a percepção de que os participantes compreendem em certa medida que para ampliar a participação da comunidade existe uma dinâmica processual que a escola “precisa aprender” e desse modo envolver os demais atores. Dentro dessa perspectiva, Grochoska e Eying (2005) afirmam que a escola que passa por um processo avaliativo sério e participativo descobre sua identidade e acompanha sua dinâmica. Muita coisa aprende-se com esse processo. Mas o que fica de mais importante é a vivência de uma caminhada reflexiva, democrática e formativa.

Diante do exposto, é relevante trazer também o argumento de Oliveira (2013) que vê uma relação muito próxima entre desenvolvimento da avaliação institucional na escola e a participação da comunidade. Para a autora o processo de autoavaliação em si já pressupõe o exercício da gestão democrática. Assim, segundo Oliveira (2013):

... exercitá-la em sua plenitude pode ser real através do instrumento da avaliação institucional, já que todos os estudos da prática da avaliação institucional conduzem à participação em todos os sentidos – participação na construção, participação na execução, enfim é um processo participativo (OLIVEIRA, 2013, p.13).

Tendo em vista os resultados alcançados até aqui, conclui-se esta seção vislumbrando alguns aspectos substanciais que farão parte das proposições do plano de ação do capítulo 3. Entre esses aspectos estão: a necessidade de repensar a periodização do processo avaliativo, aperfeiçoar os processos comunicacionais com foco na divulgação dos resultados (*feedback*), investir na sensibilização e na formação contínua da comunidade de modo a fomentar a participação e a cultura da avaliação.

2.6.2 A percepção dos membros do colegiado escolar sobre a avaliação institucional

Conforme exposto na seção que apresenta o percurso metodológico, é conveniente recapitular que os dados coletados através do grupo focal se configuram como resultado de uma estratégia metodológica complementar e por serem de natureza qualitativa implicam também em uma análise a partir de uma abordagem qualitativa.

Os procedimentos para interpretação dos dados aqui utilizados, transitarão pela análise das narrativas visando a organização dos dados de modo a revelar como os sujeitos da escola, representando seus respectivos segmentos, percebem, compreendem e se relacionam com o foco do estudo em tela. Nessa perspectiva espera-se que os resultados provenientes da análise dos dados do grupo focal possam corroborar mutualmente com os dados coletados nas entrevistas e com o referencial teórico adotado, seja convergindo ou divergindo. Assim, o mais importante nesse processo é que essa combinação de métodos qualitativos de coleta de dados evidencie quais os caminhos para o aperfeiçoamento da avaliação institucional.

Não obstante, antes de empreender a discussão dos resultados do grupo focal, cumpre destacar como se desenvolveu na prática os aspectos preliminares dessa pesquisa de campo.

O grupo focal foi realizado em 11 de maio de 2017 e contou com a participação de 9 dos 12 membros do Colegiado previstos no planejamento para a coleta de dados. Infelizmente por motivos pessoais não houve a participação dos representantes dos alunos e de um representante do segmento de grupos comunitários (Associação de Bairros). A duração da atividade ficou em torno de 80 minutos.

Vale destacar que, uma semana antes da realização do grupo focal foi feita uma reunião com os membros do Colegiado Escolar para apresentar-lhes a proposta deste trabalho e convidá-los para participarem da dinâmica. Na oportunidade o pesquisador assegurou que todos os participantes levassem previamente consigo para leitura e posterior assinatura, o termo de consentimento livre e esclarecido.

Em relação à operacionalização da atividade, por questões de logística optou-se pela mudança do espaço físico, realizando a dinâmica na biblioteca da escola. De acordo com o planejamento da pesquisa, os participantes foram distribuídos em cadeiras arrumadas em semicírculo no entorno de uma mesa onde foi disposto um gravador de voz sempre ao alcance do pesquisador-moderador. No entanto, é importante ressaltar que não houve tempo hábil para preparar um colaborador que atuaria como observador/redator durante os trabalhos. Quanto aos equipamentos requeridos, o uso do vídeo foi dispensado de modo a evitar o constrangimento dos participantes, mantendo-se assim conforme já foi dito, apenas o uso do gravador. Vale ressaltar também que a utilização deste recurso foi condicionada à expressa permissão dos participantes através do termo de consentimento livre e esclarecido (Ver modelo Apêndice C).

A reunião com o grupo foi agendada para as 18h, já prevendo o atraso de alguns participantes foi preparado um lanche promovendo um momento mais descontraído entre os membros do Colegiado e à medida que os demais chegavam ao local, aos poucos iam se integrando ao grupo num ambiente bastante amistoso.

Além dessa estratégia, é importante frisar que o pesquisador procurou criar um clima de menor tensão de modo a favorecer a troca de experiências e impressões entre os participantes conduzindo o roteiro de discussão dentro de um encadeamento lógico partindo das questões mais gerais e socialmente aceitas para questões mais específicas.

Com a chegada de todos os membros do Colegiado que confirmaram a presença iniciou-se a atividade orientando de maneira mais detida os participantes quanto aos objetivos do grupo. Durante este preâmbulo foram sinalizadas as questões centrais sobre as quais a discussão deveria se concentrar. Também foi solicitado aos participantes, atenção aos procedimentos básicos de funcionamento dos grupos tais como, falar um participante de cada vez para facilitar a captação

clara do áudio; evitar discussões paralelas, se expressar livremente dizendo o que pensa; manter o foco na temática em questão.

Continuando os trabalhos de abertura da atividade, realizou-se um teste de gravação solicitando aos participantes que fizessem uma breve apresentação pessoal informando o nome, profissão, idade, segmento que representa dentro do colegiado e a quanto tempo participa do órgão. Esse teste inicial também serviu como técnica “quebra gelo” para que os participantes se familiarizassem com a gravação e aos poucos fossem se expressando de maneira mais espontânea.

Após a exposição dos aspectos preliminares da pesquisa de campo serão apresentados na sequência os resultados do trabalho com o grupo focal e de forma concomitante a análise e discussão dos dados.

Assim como na técnica de entrevista usada na presente pesquisa, a primeira questão do roteiro elaborado para o grupo focal teve como objetivo identificar o grau de conhecimento dos participantes sobre a experiência da avaliação institucional desenvolvida na escola em 2014. Com exceção de um participante todos os demais responderam que não tinham conhecimento ou tinham vaga lembrança do processo.

No entanto, alguns poucos profissionais tiveram uma experiência bem próxima do processo desenvolvido em 2014 como foi o caso de um dos participantes representante do segmento de professores que está no Colegiado há mais de 5 anos. Percebe-se na transcrição do seu depoimento uma participação muito ativa ao longo do processo inclusive colaborando em algumas das etapas da avaliação realizada na escola:

Bom, eu participei da reunião que a direção da escola fez com todos os professores, todos os servidores da escola aliás, comunicando o interesse em fazer uma pesquisa de avaliação institucional como base de um trabalho de pós-graduação que os gestores estavam fazendo para poder dinamizar o trabalho da escola direcionar focar a realidade da escola e procurar onde estariam os pontos considerados mais relevantes e que poderiam ser melhorados. Participei da entrevista como professor da escola, participei na colaboração dos alunos para manipular o material, o equipamento, o *tablet* que foi disponibilizado para eles e participei também da tabulação dos dados depois que foi feita a pesquisa. Ajudei a tabular os dados das 26 perguntas elaborando gráficos e fazendo análise das perguntas das respostas que foram dadas pelos entrevistados (C2, professora, grupo focal realizado em 11/05/2017).

Apesar da maioria dos membros do Colegiado ter sido eleita há pouco mais de um ano, esses dados corroboram com os resultados da pesquisa individual

indicando que os fatores preponderantes para a falta de informação sobre o instrumento da avaliação institucional estão diretamente ligados às falhas na divulgação do projeto e na interrupção da continuidade do processo.

A segunda questão lançada ao grupo propunha um debate acerca da importância ou não da manutenção da autoavaliação na escola. Sobre esse aspecto todos participantes foram unânimes e consideraram importante manter o processo de avaliação institucional. Nos fragmentos que se seguem a ideia de melhoria da instituição, continuidade e aprimoramento da gestão refletem a tônica da narrativa dos participantes em defesa da manutenção da avaliação institucional:

Eu acredito que a avaliação deve ser mantida apesar de não ter participado da primeira avaliação mas eu pude perceber a melhora após essa primeira avaliação que aconteceu (C7, pai de aluno, grupo focal realizado em 11/05/2017)

Eu acho que deve permanecer porque a gente tem que tá sempre avaliando ... eu penso que é para tentar equilibrar o andamento dessas unidades dentro da instituição eu acho que tem que ser avaliado sim com a periodicidade não sei de um se é de um ano ou de dois, mas assim o mais breve possível para você ter um *feedback* e poder dar continuidade (C4, professor, grupo focal realizado em 11/05/2017)

A partir do momento que você avalia, você leva para a instituição uma clareza muito grande no seu trabalho então essa clareza ela te dá segurança para você gerenciar porque todo mundo sabe o que está sendo gerenciado se são os pontos positivos ou se são os pontos negativos... Então na minha opinião é um processo bem interessante que poderia sim continuar (C2, professora, grupo focal realizado em 15/05/2017)

No terceiro item do roteiro, retomou-se uma questão já discutida nas entrevistas. *A priori*, seu objetivo seria identificar quais dificuldades são percebidas pelos sujeitos da escola, para se implantar um processo de avaliação institucional. Se nas entrevistas o ponto de convergência indicava como dificuldade a questão da “falta de tempo” já no grupo focal as opiniões convergiram para a demanda relativa ao trabalho de conscientização com a comunidade. Importante ressaltar que a questão do envolvimento e participação dos profissionais da escola, dos pais e dos alunos também foi suscitada nos debates.

Assim, para a participante representante do segmento de servidores da escola, o aspecto “pior” ou mais difícil seria a conscientização das pessoas:

Primeiro ... que eu acho é a conscientização das pessoas a comunidade escolar no todo acho mais difícil isso conscientizar as pessoas da importância da avaliação e do processo acho que o ponto pior aí é esse (C9, ATB, grupo focal realizado em 11/05/2017).

Por sua vez o representante da Associação de Bairro concorda que há uma certa dificuldade para conscientizar as pessoas, mas aponta como aspecto de maior dificuldade a falta de participação dos pais:

Esse ponto da conscientização é importante, mas para mim o principal é o interesse dos pais. Porque muitas vezes quando programamos uma reunião para melhorar a escola ou talvez para melhorar a condição do aluno raramente os pais se interessam em participar. Acho que se não tiver interesse dos pais fica mais difícil pra as pessoas que querem tá desenvolvendo esse projeto. Sem a participação dos pais seria difícil (C11, representante da Associação de Bairro, grupo focal realizado em 11/05/2017).

Já um dos representantes de professores chama atenção para o compromisso dos profissionais da escola em participar do processo:

Além dos pais e alunos os servidores dentro da própria instituição devem participar. Muitas vezes as pessoas gostam de cobrar, mas não gostam de participar não só os pais, mas o próprio servidor gosta de cobrar mas na hora de trazer a ideia, trazer a solução, não vem. Mas se você pedir para falar, para criticar vem. Mas e a solução do que pode ser feito? (C4, professor, grupo focal realizado em 11/05/2017).

Nesse caso, o professor identifica como dificuldade a falta de interesse não só dos pais, mas também do pessoal da escola em se envolver com essas demandas e critica a incoerência de alguns que exigem soluções ou apontam falhas mas não participam quando são chamados.

Vale destacar que à medida que se desenvolviam os debates acerca das dificuldades de se implantar a avaliação institucional na escola os participantes levaram a discussão que gravitava em torno da necessidade de conscientização das pessoas sobre a importância da autoavaliação, para a problematização da participação social da comunidade na escola. Durante as discussões sobre o tema, os participantes do grupo focal também identificaram como limite à implantação da avaliação institucional a dificuldade em mobilizar os atores para participarem desse empreendimento.

Conforme analisou-se anteriormente, a questão da participação é um processo em construção nas escolas e pressupõe uma organização estratégica com foco na relativa autonomia da instituição de modo a incorporar novos paradigmas que envolvem a relação escola/sociedade. No entanto, argumentou-se também que

a avaliação institucional seria um mecanismo estratégico de gestão capaz de fomentar a participação uma vez que este processo participativo está impregnado em sua essência.

Nesse sentido, é conveniente destacar um fragmento da fala de uma professora que resume com bastante lucidez parte dessa cadeia de processos inerentes a implantação da avaliação institucional:

... para fazer uma avaliação institucional você precisa de pessoas. Você precisa de um grupo institucionalizado na escola para trabalhar para aquilo né e aí você conta com fator tempo com fator disponibilidade com o fator grupo de trabalho que é uma coisa assim hoje você tem na escola um grupo que faz licitação você tem um grupo de colegiado, você tem um grupo de avaliação de desempenho, e você vai ter outro grupo de avaliação institucional. Então, pedir a um servidor que assuma um compromisso voluntário hoje é muito difícil vai de encontro ao que o [participante C4] falou, as pessoas criticam, mas na hora de colocar a “mão na massa” para poder fazer alguma coisa em prol daquilo, diz: comigo não. Então, na prática esse grupo vai ter que existir. Na verdade é um processo lento mas vai chegar uma hora que a gente vai conseguir atingir todo mundo. Se você começar um processo de avaliação hoje não é depois de amanhã que vai tá todo mundo fazendo, todo mundo querendo, todo mundo participando, todo mundo colaborando. É um processo lento e o processo de conscientização nele vai ser inculturado (C2, professora, grupo focal realizado em 11/05/2017).

Essa percepção da professora a respeito da cultura da avaliação coaduna com tese já discutida de que ao se propor a prática da avaliação institucional contínua e sistemática naturalmente se formará na organização uma comunidade “aprendente” que busca o autoconhecimento. Essa comunidade por sua vez será capaz de identificar suas fraquezas e fortalezas e com alguma força legítima irá propor de acordo com Sá (2009), a transformação qualitativa da instituição e do seu contexto, através da melhora dos seus processos estabelecendo assim um ciclo avaliativo perene.

Ainda em relação ao fragmento anterior percebe-se que a professora reconhece a dificuldade de mobilizar a comunidade para participar das ações da escola, entretanto, aponta como saída a criação de um grupo de pessoas para trabalhar efetivamente com a avaliação institucional. Como não há parâmetros concretos para a avaliação institucional na escola de Ensino Básico é possível compreender a proposta da professora de criação de um grupo de trabalho específico da avaliação institucional tomando como base a experiência das IES. A rigor nos IES esse papel de promover a cultura de autoavaliação, coordenar e

organizar a avaliação institucional é competência da Comissão Própria de Avaliação (CPA)¹⁵.

Considerando que a avaliação institucional desenvolvida na escola em estudo concentrou suas ações na equipe gestora desde o planejamento até a sua operacionalização e que os resultados desse processo demonstraram alguns limites é pertinente incluir a proposta de criação de uma comissão de avaliação nos moldes da CPA entre as demandas de revisão e aperfeiçoamento do projeto implantado em 2014, inclusive é uma das ações do PAE.

A proposta de se criar uma comissão própria é retomada quando foi perguntado aos participantes qual deveria ser o papel do colegiado no processo da avaliação institucional. Nesse quesito, também houve consenso e de modo geral os participantes entendem que o colegiado deve assumir o papel de legitimador do processo e atuando na retaguarda juntamente com o gestor para facilitar, orientar e mediar as ações inerentes a avaliação institucional. Sintetizando essa ideia uma das professoras afirmou: “seríamos um órgão dentro da comissão de avaliação e não seríamos a comissão de avaliação (C2, professora). Em outras falas, percebe-se bem esse direcionamento:

Eu penso que o colegiado deveria apoiar, ajudar a divulgar esse trabalho. A divulgação ajuda a conscientizar os outros servidores a participarem desse projeto. Então porque deixar só para gestão passar? Eu acho que nós poderíamos estar apoiando esse novo grupo a se formar e trabalhar junto com ele. Não participando diretamente, mas apoiar a formar o outro grupo (C3, professora, grupo focal realizado em 11/05/2017).

Eu penso que o colegiado deveria atuar como facilitador, como mediador, como orientador, mas eu penso que o colegiado em si não deveria se tornar o órgão da pesquisa da avaliação institucional porque o colegiado é representação de todos os segmentos. Então na verdade aquele servidor que está participando do colegiado ele automaticamente estaria participando de duas dois órgãos na escola e seria interessante que outros servidores da escola participassem também desse processo (C2, professora, grupo focal realizado em 11/05/2017).

O posicionamento dos membros do colegiado em relação a essa questão é compreensivo e demonstra certa consciência da complexidade do trabalho para se

¹⁵ Nos termos do artigo 11 da Lei nº 10.861/2004, a qual institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), toda instituição concernente ao nível educacional em pauta, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação (CPA), com as atribuições de conduzir os processos de avaliação internos da instituição, obedecendo às seguintes diretrizes: I - constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos; II - atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior. (BRASIL, 2004)

implementar e desenvolver um processo dessa natureza na escola. Tal prudência pode ser justificada pelo argumento de Ferreira (2014) que afirma:

A ausência de familiaridade com a teoria e a prática da avaliação, notadamente de uma avaliação orientada para a gestão estratégica cria um novo papel para os gestores e participantes do processo, atuando como um núcleo de apoio, o que pode envolver, entre outras funções e atividades: orientações para o processo de sensibilização e para a identificação de objetos, indicadores e descritores qualitativos da avaliação e para o desenvolvimento e uso de metodologias e instrumentos de aprimoramento da instituição (FERREIRA, 2014, p.58).

Dando continuidade à análise dos dados do grupo focal, no sexto item do roteiro foi pedido aos participantes para identificarem os pontos positivos e negativos da avaliação institucional de 2014, verificando também quais aspectos da avaliação deveriam ser modificados.

Sobre os aspectos negativos, mais uma vez ficou evidenciada a falta de divulgação como um dos principais problemas. Na visão do grupo o projeto que foi idealizado pelos gestores continuou centralizado do mesmo modo na fase operacional. Os dados produzidos ficaram restritos a um pequeno círculo de profissionais que apoiaram as ações. Portanto faltou maior envolvimento da comunidade que ficou reduzida a uma amostra e uma ampla divulgação não só do processo mas também dos resultados.

Essa questão é posta diretamente na fala de uma professora que também reconhece que caso a escola institucionalize seu processo de autoavaliação, estará a um passo para ser reconhecida como referência no município:

Hoje nossa escola é reconhecida, antes era só mais uma, não se ouvia falar nessa escola. Hoje está a um passinho que esse da avaliação institucional para ser referência em termos de cidade mesmo (C2, professora, grupo focal realizado em 11/05/2017).

É importante ressaltar que, na fala da professora, a implantação da avaliação institucional trouxe como aspecto positivo um sentimento de mudança na organização. Esse sentimento foi expresso nas palavras “transparência”, “lisura” e “segurança”. Curiosamente esse sentimento de mudança foi relatado por outros participantes durante as entrevistas contrapondo também ao sentimento de medo e receio percebido em alguns atores da escola, fato discutido na seção anterior.

Em relação aos aspectos da avaliação que deveriam ser modificados, o debate caminhou muito pela seara dos aspectos metodológicos. Apesar de não dominarem com propriedade a metodologia da avaliação muitos participantes arriscaram opinar sobre o tema. Nos fragmentos que se seguem, é possível perceber alguns desses apontamentos feitos pelo grupo:

... além de montar a comissão definir o objetivo de trabalho dessa comissão ... poderia tá melhorando o processo, a metodologia utilizada e a questão da divulgação tanto do antes da captação de dados quanto da análise e exposição dos dados é a informação de repente a gente faria em forma de gráficos e murais (C2, professora, grupo focal realizado em 11/05/2017)

...essa especificidade é difícil, não é impossível. Mas aí vai de acordo com a questão metodológica de fazer o questionário para cada área específica, um tipo de método específico. Eu não sei se vai ser entrevista oral, questionário escrito (C4, professor, grupo focal realizado em 11/05/2017)

...tem que definir realmente se vai ser implementado, qual a periodicidade do processo e com isso fazer a divulgação de um processo que vai fazer parte da instituição. Fazer a divulgação a conscientização dos servidores públicos dos pais e conseqüentemente da comunidade então para ser implementado eu acredito dessa forma (C7, pai de aluno, grupo focal realizado em 11/05/2017)

Enfim, sistematizando o que foi tratado nesta seção percebe-se que os participantes do grupo focal consideram importante a manutenção da avaliação institucional e apontaram a questão da necessidade de rever o projeto anterior sensibilizar os atores da comunidade escolar divulgando a importância da avaliação institucional e uso efetivo dos resultados. O grupo indicou também a revisão da metodologia e dos instrumentos para continuidade do processo. Sobre esses aspectos, vale destacar que os participantes propuseram ainda, a criação de uma comissão nos moldes da CPA, ressaltando que o ideal é se trabalhar a fase de coleta de dados com instrumentos específicos para cada segmento considerando que, no instrumento anterior era único com questões mais generalizadas.

3 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: BASES PARA REESTRUTURAÇÃO DO PROCESSO

O objetivo deste terceiro capítulo é apresentar um Plano de Ação Educacional (PAE) cuja proposta vai abarcar um conjunto de ações para o aperfeiçoamento da avaliação institucional implementada na Escola Estadual Professora Palmira Morais. Nesta proposta, tem-se o desafio de indicar caminhos possíveis e limites para fomentar uma cultura de autoavaliação nas escolas de educação básica.

3.1 Considerações para elaboração do plano de intervenção

Os dados obtidos durante a realização desta pesquisa apontam, para diversos achados que conforme mencionado no Capítulo 2 podem ser caracterizados como “problemas” ou aspectos a serem aperfeiçoados tomando como referência o processo de avaliação institucional desenvolvido em 2014.

Em síntese esses resultados demonstraram que a avaliação institucional deve ser mantida como estratégia da gestão para melhoria da qualidade da escola em todas as dimensões. Por outro lado, os dados também apontaram a necessidade de rever o projeto anterior evidenciando alguns problemas e pontos críticos que demandam intervenção para tornar o instrumento da avaliação mais eficaz. Assim, as propostas de intervenção deste PAE serão apresentadas *a priori*, através do Quadro 5 sendo detalhadas posteriormente nas seções que se seguem através do método 5W2H¹⁶.

¹⁶ De acordo com Franklin e Nuss (2006), a ferramenta 5W2H é entendida como um plano de ação, ou seja, resultado de um planejamento como forma de orientação de ações que deverão ser executadas e implementadas, sendo uma forma de acompanhamento do desenvolvimento do estabelecido na etapa de planejamento. A denominação deve-se ao uso de sete palavras em inglês: What (O que, qual), Where (onde), Who (quem), Why (porque, para que), When (quando), How (como) e How Much (quanto, custo). Esta ferramenta é amplamente utilizada devido à sua compreensão e facilidade de utilização. O método consiste em responder às sete perguntas de modo que todos os aspectos básicos e essenciais de um planejamento sejam analisados. na etapa de planejamento.

Quadro 5 – Principais problemas detectados e propostas de intervenção

PROBLEMA DETECTADO	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO
1) Falta de uma comissão própria nos moldes da CPA	Constituição da Comissão Interna responsável pela operacionalização da avaliação institucional.
2) Ausência de <i>feedback</i> e ineficácia das estratégias de comunicação e sensibilização sobre a avaliação.	Sistematização e divulgação efetiva das ações e resultados da avaliação institucional com ampliação do uso dos diversos recursos comunicativos para promover a avaliação institucional. Essas estratégias envolvem a otimização de ferramentas de comunicação interna e a introdução de recursos de mídias com base nas Tecnologias de Informação e Comunicação.
3) Coleta de dados limitada pelo método de amostragem, instrumento de pesquisa inadequado e ciclo avaliativo muito curto (Necessidade de mudança na metodologia de pesquisa).	Restruturação da metodologia de pesquisa. (Construção e aplicação de instrumentos de avaliação para diferentes segmentos da comunidade, adoção da pesquisa por população e definição de um ciclo avaliativo mais extenso).
4) Pouca participação da comunidade escolar.	Investir na qualidade do trabalho coletivo com foco na formação e na cultura de participação.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Diante das constatações levantadas por este estudo, faz-se necessária uma revisão em diversos procedimentos envolvidos dentro de um conjunto de etapas que caracterizam um processo de avaliação institucional.

Entretanto, conforme já analisado, não há um modelo de avaliação pré-definido, acabado ou pronto para o consumo, foi pacificado neste estudo que este processo precisa ser construído coletivamente. Nesse sentido, Grochoska e Eyng (2005) reforçam que a avaliação institucional deve ser compreendida como uma construção coletiva, em que todos os agentes da instituição participam da sua elaboração, aplicação e diagnóstico deve estar centrada nos fins, objetivos e princípios da instituição atendendo sua globalidade e totalidade, pois apenas assim será caracterizada como estratégia para a busca da qualidade escolar.

Não obstante, implementar as ações da avaliação institucional não se constitui em uma tarefa fácil. Há uma série de limites antepostos às escolas que desejam iniciar o processo. Sobre esse aspecto Oliveira (2013) enumera uma série de obstáculos que dificultam o desenvolvimento deste processo. Assim, segundo o autor, os principais limites para a prática da avaliação institucional nas escolas são:

O primeiro limite à prática da avaliação institucional na escola é a falta de uma cultura de avaliação do ambiente escolar; O segundo limite, diz respeito a pouca informação sobre a autoavaliação das escolas. Esta limitação contribui para que as unidades de ensino não desenvolvam a ação; O exercício da prática não orientada por aportes teóricos e metodológicos se constitui como o terceiro limite à prática da avaliação institucional nas escolas, já que a inexistência de uma teoria que fundamente a prática pode contribuir para desmotivação da comunidade escolar e descrédito da ação; O quarto limite refere-se à legitimidade e a participação. Nenhuma proposta de autoavaliação deve ser construída sem a participação da comunidade escolar, ou seja, o grupo precisa participar e legitimar a ação avaliativa, se não existe legitimidade, não existe participação, portanto, não existe projeto coletivo; O quinto limite é a necessidade de atribuir função e papéis à prática da avaliação institucional (OLIVEIRA, 2013, p. 10-11).

Desse modo, compreendendo a natureza complexa que é a implementação da avaliação institucional e considerando que em grande medida as proposições aqui apresentadas assumirão um caráter operacional quando colocados em prática, fez-se necessário a ancoragem desse PAE em alguns referenciais específicos sobre concepção, princípios, desenho do processo, preparação e implementação da avaliação. Partindo dessa premissa elegeu-se como referências as orientações metodológicas definidas pelo SINAES e a abordagem teórico-metodológica evidenciadas nos estudos de Brandalise (2010).

No que tange a opção pelo referencial do SINAES é importante lembrar conforme discutido no capítulo 1, que apesar dos parâmetros objetivarem a orientação da autoavaliação no âmbito das IES, suas diretrizes têm sido úteis para orientar as práticas da avaliação institucional das escolas em território nacional (OLIVEIRA, 2013). Sobre esse aspecto afirmou Betini (2009):

Na falta de procedimentos próprios que caracterizam especificamente a avaliação institucional de escolas de ensino básico, os procedimentos utilizados, como referência, têm sido os do modelo hoje instituído no Brasil que é o do SINAES (BETINI, 2009, p.78).

Já a opção pela contribuição de Brandalise (2010) se justifica pelos aportes e subsídios teóricos sobre a avaliação institucional e as possibilidades de operacionalizá-los na escola. Neste caso, utilizou-se como referência para intervenção e detalhamento do PAE, o desenho metodológico de implementação da avaliação institucional sugerido por Brandalise (2010). Esse desenho foi esquematizado no Quadro 6 de modo a possibilitar uma melhor compreensão do

processo avaliativo a partir de uma visão global das etapas e dos procedimentos operacionais envolvidos em cada uma delas.

Quadro 6 - Etapas da avaliação institucional

ETAPAS	OPERACIONALIZAÇÃO
<p>1ª) Etapa de Preparação Compreende as ações que antecedem a implementação do processo avaliativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Constituição da equipe de trabalho da escola; ✓ Sensibilização para o projeto ✓ Elaboração de uma proposta de avaliação preliminar para a escola; ✓ Discussão da proposta com a comunidade escolar (<i>Feedback</i>); ✓ Definição do projeto de autoavaliação contendo os seguintes elementos: Justificativa, referencial teórico, objetivos, dimensões a serem avaliadas (objetos de avaliação), procedimentos metodológicos, cronograma, recursos, referências.
<p>2ª) Etapa de Implementação Compreende as ações de elaboração e aplicação de instrumentos de coleta de dados, organização e análise dessas informações.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sensibilização para a operacionalização ✓ Elaboração, discussão, testagem e aplicação dos instrumentos de coleta de informações; ✓ Apuração e organização dos dados coletados; ✓ Discussão coletiva dos dados coletados com a comunidade escolar. (<i>Feedback</i>).
<p>3ª) Etapa de Síntese Compreende as informações já organizadas, que deverão servir de orientação para ações que a escola desenvolverá a partir da análise dos resultados pela comunidade escola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaboração de relatórios conclusivos; ✓ Discussão sobre o uso dos resultados, com encaminhamento do Plano de Ação; ✓ Revisão e ajustes no processo avaliativo (Meta-avaliação); ✓ Publicação e divulgação do relatório final. (<i>Feedback</i>).

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brandalise (2010)

Um último ponto a ser considerado é que todas as ações propostas no presente plano de ação estão interligadas, o que cria um fator de interdependência entre elas. Essa questão se torna mais concreta quando se percebe por exemplo, que as soluções dos principais problemas apontados neste estudo dependem em primeira instância da criação da CPA e da mesma forma, a ampliação da participação dos atores no processo em algum grau depende de estratégias de comunicação e sensibilização mais adequados.

3.2 Constituição da Comissão Própria de Avaliação

Durante a pesquisa de campo, foi evidenciada a necessidade de criação de uma comissão especial para conduzir o processo avaliativo da escola tendo em vista que a experiência de 2014 foi coordenada de forma centralizada pela equipe

gestora. Sendo assim a primeira proposta desse PAE tem como objetivo orientar o processo para constituição da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da EEPPM.

O papel da CPA é crucial em todas as etapas do ciclo avaliativo. Pode-se afirmar que é o motor que movimenta todo o processo inerente a avaliação institucional. Cabe a essa comissão planejar e conduzir a operacionalização da avaliação institucional e por essa razão sugere-se que a CPA seja composta por um grupo de pessoas capazes de assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento de todas as ações previstas no processo avaliativo (ver quadro 6).

No entanto, com base nos estudos realizados, entende-se que a criação da CPA deve ser precedida pela elaboração de um regimento básico para disciplinar a organização, as atribuições e o funcionamento da Comissão Própria de Avaliação perante a comunidade escolar. Nesse caso, a tarefa recai inicialmente sobre o Colegiado Escolar que deverá após estudo do tema regulamentar e estabelecer as definições da quantidade de membros, critérios de composição, duração do mandato, dinâmica de funcionamento e modo de organização. Sugere-se, que a constituição da CPA, seja composta por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar e, também, da comunidade local dentro de um processo transparente e democrático.

A seu critério, o Colegiado também poderá propor a criação de um Grupo de Trabalho compostos por professores e representantes dos demais segmentos para desenvolver o regimento para organização da CPA. A gestão escolar deve participar de todo o processo. Afim de estimular a participação dos docentes, o Colegiado poderá requerer junto ao gestor a dispensa dos professores envolvidos no Grupo de Trabalho das reuniões semanais computando as horas obrigatórias extraclasse para os encontros com o Grupo de Trabalho. O quadro 7 apresenta uma síntese dessa proposta.

No que tange às possíveis dificuldades de implementação desta ação estão: a falta de recursos humanos caracterizado pelo baixo quantitativo de servidores efetivos e uma grande rotatividade do quadro de pessoal sobretudo no segmento de docentes; e a falta de pessoal com competência científica e técnico metodológica para direcionar o desenvolvimento da avaliação institucional.

A priori, o problema do quadro de pessoal e da rotatividade dos servidores é uma questão de gestão para ser solucionada no âmbito da rede estadual através da realização de concursos públicos para preenchimento dos “cargos vagos” nas

escolas. Já a alternativa para o segundo problema seria investir em estratégias para ampliar o conhecimento sobre a avaliação institucional. Neste caso sugere-se estabelecer parcerias com as IES do município e região para troca de experiências e organizar grupos internos de estudo e pesquisa sobre o tema. Naturalmente as ações ligadas aos processos de capacitação e formação do Grupo de Trabalho deverá contar com o apoio da gestão escolar seja nos processos internos de formação, seja como interlocutor nas relações interinstitucionais entre a escola e as IES.

Os custos dessa proposta se resumem à disponibilização dos recursos de reprografia para impressão de material de estudo, do material produzido (Regimento) e sua encadernação e divulgação de informativos sobre o processo em curso. É bom lembrar que todos os passos dessa ação devem ser amplamente divulgados para a comunidade escolar.

Quadro 7 – Síntese da Proposta 1: Constituição da Comissão Própria de Avaliação (CPA)

PASSO	DETALHE
What - O que será feito	-Criação do grupo de trabalho -Elaboração do Regimento da CPA - Divulgação -Constituição da Comissão Interna responsável pela operacionalização da avaliação institucional (Criação da CPA)
Why - Por que será feito (justificativa)	A CPA é responsável por todas as etapas do ciclo avaliativo é o órgão competente que planeja e conduz a operacionalização da avaliação institucional na escola.
Where -Onde será feito (local)	Na escola
When - Quando será feito	Entre os meses de setembro a dezembro de 2017
Who - Por quem será feito	Equipe gestora e Colegiado Escolar
How - Como será feito (método)	O colegiado escolar deverá atuar diretamente ou propor a criação de um grupo de trabalho para elaboração do Regimento da CPA. Com a aprovação do Regimento serão divulgados os critérios para composição da CPA e posteriormente se procederá a indicação de seus membros.
How much - Quanto custará (custo)	A escola deverá arcar com custos básicos de reprografia de informativos, impressão de material de estudo, impressão e encadernação do Regimento da CPA.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017

A seção seguinte tem como objetivo apresentar um plano de ação para sanar a ineficácia das estratégias de comunicação e sensibilização sobre a avaliação institucional. Esses aspectos foram levantados durante a análise dos dados e caracterizados como falha na divulgação do processo avaliativo e ausência de *feedback* para a comunidade.

3.3 Estratégias de Comunicação da CPA para envolvimento dos atores escolares no processo avaliativo

Antes do detalhamento da segunda proposta deste PAE, é importante ressaltar que não constitui objeto de estudo desta seção o resgate de teorias referentes à comunicação organizacional e seus pressupostos. No entanto, para delinear a discussão sobre as possíveis estratégias que possam melhorar a comunicação do processo avaliativo na escola, faz-se necessário a compreensão básica de elementos conceituais que compõe os processos comunicacionais dentro das organizações.

Assim, dando continuidade a esse entendimento, Cardoso (2006, *apud* Florczak, 2010) afirma que a comunicação é um fato nas organizações, ou seja, não existe nenhuma organização sem uma prática comunicativa, ainda que os processos comunicativos não sejam institucionalizados. No entanto, considerando seu potencial para estabelecer um discurso mais claro e eficaz entre a organização e o seu público-alvo, a comunicação tem sido uma das mais importantes estratégias de planejamento dentro das organizações.

Nesse sentido, Scroferneker (2006) afirma que a comunicação organizacional engloba relações públicas, estratégias organizacionais, marketing corporativo, propaganda corporativa, comunicação interna e externa, enfim, um grupo heterogêneo de atividades de comunicação, voltadas, fundamentalmente, para os públicos ou segmentos com os quais a organização se relaciona e depende.

Também dentro desta perspectiva, o processo de comunicação organizacional, Scroferneker (2006) estabelece quatro dimensões na relação comunicação/organização, a saber:

- 1 Como informação (o que dá forma), enquanto configurador das operações próprias de cada organização. São as transações estáveis que necessitam ocorrer para que o negócio se viabilize, o sistema normativo (missão, valores, princípios, políticas...) que sustenta a prática organização, as formas de controle;
- 2 Como divulgação, no sentido de “dar a conhecer”, tornar público;
- 3 Como gerador de relações voltadas para a formação, a socialização e ou o reforço de processos culturais. Atividades recreativas, rituais e celebrações são alguns dos processos de comunicação utilizados nessa dimensão;
- 4 Como participação, como ação de comunicação do “outro”. Nesse ponto se completa o ciclo da comunicação, no qual, explicitamente, se dá a palavra ao outro, escutando-o e reconhecendo-o. São os trabalhos em equipe, os programas de sugestões, enfim todas as práticas organizacionais

que oportunizem a efetiva participação, estabelecendo vínculos de pertinência e compromisso com a organização (SCROFERNEKER 2006, p. 49-50).

Para Cruz (2007), a comunicação organizacional é um processo que se desenvolve dentro de um complexo jogo de relações interativas, realizando intercâmbio de mensagens, de onde emerge um fluxo de informações entre as pessoas que ocupam distintas posições e representam distintas funções dentro da organização. Para a autora, a comunicação organizacional, por apresentar esse caráter de inter-relação mencionado, possibilita o conhecimento de informações que permitem a definição ou o ajuste de estratégias organizacionais.

Por outro lado, a autora adverte que a falta de informações sistematizadas para a comunicação e, efetivamente, a falta de um planejamento estratégico de comunicação organizacional fazem com que os problemas de comunicação se avolumem, podendo causar distorções nos processos comunicacionais com danos significativos para a organização. Para a autora, esses problemas de comunicação estão relacionados a diversas razões entre as quais: inexistência de um diagnóstico atualizado que descreva a situação da comunicação organizacional e o perfil do público de interesse; circulação de informações desencontradas; uso de meios e linguagens não acessíveis; uso de codificações “frouxas”, ocasionando leituras incorretas; a inexistência de um fio condutor que funcione como referência para toda a comunicação oficial; mensagens muito complexas; dificuldade na construção de mecanismos, ou mesmo a inexistência deles, que permitam avaliar o processo de comunicação e retroalimentá-lo.

Não obstante, é importante lembrar conforme já observado neste estudo, pensar as instituições educacionais na perspectiva organizacional exige um esforço crítico e um olhar bastante cuidadoso para evitar a armadilha do reducionismo. Pois, quem o faz sem cautela, se sujeita ao equívoco durante a transposição de categorias de análise e de ação do contexto empresarial para uma realidade muito mais complexa que é a escola.

Assim, diante de tais premissas pressupõe-se que para a identificação de problemas comunicacionais e a elaboração de uma proposição de planos visando a solução dos mesmos é fundamental. Porém, a realização de um planejamento estratégico deve considerar as especificidades e a cultura escolar como algo singular.

Com relação a este caso propriamente, o ponto de partida para a definição de um plano estratégico de comunicação é a retomada dos pontos críticos detectados na pesquisa de campo. Observa-se com base nos resultados que, de um modo geral, a comunicação foi negligenciada. Os apontamentos indicaram que houve falhas na divulgação do processo avaliativo durante todas as fases de implantação da avaliação institucional. Na percepção dos sujeitos da pesquisa, as informações foram insuficientes ou tratadas de maneira superficial, a divulgação não ganhou a amplitude necessária para atingir toda a comunidade e da mesma forma os resultados não foram compartilhados efetivamente com a comunidade, não houve o *feedback*.

Como solução destes problemas, propõe-se como segunda ação deste PAE a sistematização e divulgação efetiva das ações e resultados da avaliação institucional com ampliação do uso dos diversos recursos comunicativos para promover a avaliação institucional. Essas estratégias envolvem a otimização de ferramentas de comunicação interna e a introdução de recursos de mídias com base nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

É importante destacar que para atingir os objetivos propostos faz-se necessário desenvolver algumas ações agregadas focando principalmente a sensibilização do público-alvo (alunos, pais, professores e servidores técnicos-administrativos).

A questão da sensibilização é um ponto crucial da avaliação institucional, aliás é tão importante que está expresso nos documentos oficiais do SINAES que orientam os processos nas IES. Através da sensibilização busca-se o envolvimento da comunidade escolar na construção da proposta avaliativa por meio da realização de reuniões, palestras, seminários, entre outros. Cabe ressaltar que a sensibilização deve estar presente tanto nos momentos iniciais quanto na continuidade das ações avaliativas, pois sempre haverá sujeitos novos iniciando sua participação no processo: sejam estudantes, professores, técnico-administrativo e demais representantes.

Como a escola não dispõe de um departamento de Comunicação é importante que a equipe gestora e a CPA atuem em conjunto nesse plano de comunicação institucional. Vale frisar que as informações a serem repassadas ao público-alvo, podem ser integradas por meio de várias ferramentas em uma campanha de sensibilização, por exemplo.

Destacados os objetivos desta proposta, o próximo passo é definir as ferramentas de comunicação para sua consecução. Assim a estratégia é apresentar um *mix* de sugestões dentro do perfil da escola de modo que a equipe gestora e a CPA possam avaliar as ferramentas mais adequadas pensando não só a perspectiva da sensibilização, mas todas as etapas de desenvolvimento da avaliação institucional.

Vale lembrar que alguns canais poderão ser otimizados como mural de informações, quadro de avisos. Outros poderão ser criados como Jornal Institucional, boletins informativos e *banners*. Naturalmente não se pode esquecer das possibilidades do uso das TICs como ferramenta de comunicação organizacional. Estas podem ser usadas para criação de blog, envio de e-mail marketing ou newsletter ou mesmo através das mídias sociais. A seguir apresenta-se na tabela 3 a relação das principais mídias ou ferramentas para comunicação institucional da CPA.

Quadro 8 - Mídias para comunicação institucional da CPA

	Recursos de Mídia/Ferramenta	Local de Divulgação	Custo Unitário
1	Cartazes Formato A3	Murais corredores	Recursos da Escola
2	Cartazes Formato A4	Quadro de avisos e salas de aulas	Recursos da Escola
3	<i>Banner</i>	Secretaria, cantina e Biblioteca	R\$ 90,00
4	Faixas	Pátio externo	R\$ 50,00
5	Folhetos / Boletins Informativos	Distribuição para a comunidade escolar (Tiragem de 1000 exemplares)	R\$ 100,00
6	Jornal Institucional	Distribuição para a comunidade escolar e local (Tiragem de 1000 exemplares)	R\$ 1200,00
7	Relatórios	<i>E-mail</i> , apresentação de <i>slides</i> , blog, site institucional	Recursos da Escola
8	Notícias e/ou <i>Banner on-line</i>	Site institucional, blog e redes sociais	Recursos da Escola
9	<i>E-mail marketing / newsletter</i>	<i>E-mail</i> de alunos, professores, servidores e pais de alunos.	Recursos da Escola
10	Cascadeamento de informações	Apresentação de slides em auditório pelos membros da CPA	Recursos da Escola
11	Vídeos	Site institucional, blog e redes sociais	Recursos da Escola
12	Seminários internos	Auditório da escola	Recursos da Escola
13	Criação e manutenção de site	Website	R\$ 700,00

Fonte: Elaborado pelo auto com base em Ciribele et. al.(2015).

É importante destacar que há um potencial latente para o uso das mídias sociais nos processos de comunicação das organizações. Estas precisam ser mais exploradas, não havendo indícios que contraponham seus benefícios se adaptadas a um contexto institucional específico seguindo rígidas estratégias de aplicação e utilização. Já como relação aos custos observa-se que a exceção do material gráfico e criação de website, de um modo geral, as demais ferramentas possuem um custo relativamente baixo e na grande maioria, os processos podem ser elaborados e custeados pela escola. No quadro 8, apresenta-se a síntese dessa segunda proposta do PAE.

Quadro 9 – Síntese da Proposta 2: Estratégias de Comunicação da CPA para envolvimento dos atores escolares no processo avaliativo

PASSO	DETALHE
What - O que será feito	Sistematização e divulgação efetiva das ações e resultados da avaliação institucional com ampliação do uso dos diversos recursos comunicativos para promover a avaliação institucional
Why - Por que será feito (Justificativa)	Os apontamentos indicaram que houve falhas na divulgação do processo avaliativo durante todas as fases de implantação da avaliação institucional principalmente os resultados. Na percepção dos sujeitos da pesquisa, as informações foram insuficientes ou tratadas de maneira superficial, a divulgação não ganhou a amplitude necessária para atingir toda a comunidade e da mesma forma os resultados não foram compartilhados efetivamente com a comunidade, não houve o feedback.
Where -Onde será feito (local)	Na escola e na comunidade local
When - Quando será feito	Início do planejamento em setembro de 2017 mantendo-se as ações ativas partir de fevereiro de 2018 e ao longo de todo o ciclo avaliativo(2017/2018/2019)
Who - Por quem será feito	Equipe gestora e CPA
How - Como será feito (método)	A equipe gestora e a CPA deveram atuar em conjunto para elaborar um plano de comunicação institucional. A partir desse plano traçar as estratégias para sensibilização e divulgação do processo avaliativo otimizando as ferramentas de comunicação interna já disponíveis e selecionando e introduzindo novos recursos de mídias adequados à realidade da escola, inclusive utilizando as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).
How much - Quanto custará (Custo)	Caso se integre todos os recursos de mídia no plano de comunicação o custo ficará em torno de R\$2.320,00/ano

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Antes de encerrar esta seção, vale ressaltar que tão importante quanto a divulgação do processo avaliativo está a divulgação dos resultados de uma avaliação. Para os sujeitos da pesquisa, a falta de informações relativas aos resultados da avaliação institucional de 2014 demonstraram negligência com o

feedback. Esses dados necessitam ser tratados com rigor, ética e transparência pois irão subsidiar as tomadas de decisões, com efeito, produzir mudanças e correções dos problemas que afetam a escola. É através do conhecimento e apropriação sápie de resultados que se processa a reflexáo da realidade da instituiçáo e se constrói o autoconhecimento, caminhos obrigatórios para promover as mudanças necessárias.

3.4 Bases para uma metodologia participativa

Os estudos realizados até aqui reforçam a tese de que a avaliação institucional é um processo que se reveste de enorme complexidade e um dos fatores que justificam este argumento é o fato de que por um lado a autoavaliação é um ato inacabado, contínuo e evolutivo. Por outro lado, é sempre um ato interpretativo, político que se remete a possibilidade de escolhas. Em consonância com estes pressupostos Moreira (2005) afirma que:

A avaliação institucional não se constitui como um ato neutro, ou seja, a avaliação coloca-se como uma questão eminentemente política, como uma amálgama de valores políticos, técnico-científicos, atitudinais, éticos e pedagógicos (MOREIRA, 2005, p.34).

Nesse sentido, Correa (2010) argumenta que a autoavaliação da escola pode revestir-se de múltiplos referenciais provenientes de focalizações próprias de cada um dos vários atores que, de uma forma direta ou indireta, intervêm na escola. Para que esta multiplicidade de referenciais não se disperse, torna-se necessária uma metodologia que facilite o desenvolvimento de um processo que permita não apenas juntá-los mas, sobretudo, os ajude a construir, a problematizar e a explicitar os caminhos metodológicos que instrumentalizarão o processo avaliativo.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Brandalise (2010) sintetiza afirmando que em qualquer proposta de avaliação é essencial definir os referenciais de análise entendidos como dimensões, categorias e indicadores a serem avaliados. Assim, dentro de um contexto participativo, cada comunidade escolar precisa construir sua proposta de avaliação institucional a partir das demandas do grupo e da cultura organizacional presente na escola.

Conforme já exposto nesse trabalho, é importante lembrar que em 2014 essa etapa de preparação ficou restrita à equipe gestora, situação que por si só, afastou o projeto inicial de um dos seus princípios basilares qual seja, a participação dos atores da escola na construção do processo avaliativo. Do contrário, acredita-se que o planejamento participativo contribuiria sobremaneira dentro da perspectiva dos “múltiplos referenciais”, cujo crivo de um grupo maior evitaria *a priori*, erros primários no desenho metodológico e, conseqüentemente, problemas como os que foram identificados a partir da análise de dados desta pesquisa.

No que tange especificamente a esses problemas de ordem metodológica referenciados nas entrevistas e no grupo focal foram citados como aspectos que deveriam ser aperfeiçoados o instrumento de coleta de dados bem como sua forma de aplicação e definição de um ciclo avaliativo. As análises destes pontos críticos revelaram que os sujeitos da pesquisa consideram mais confiável e válido a adoção de instrumentos de coleta elaborados especificamente para cada segmento da comunidade. Da mesma forma, indicaram a necessidade de mudança de estratégia de coleta, alterando o método de amostragem, pela opção de pesquisa por população. Outro aspecto apontado na pesquisa foi a necessidade de se ampliar o ciclo avaliativo. Interessante notar que ao apontarem os pontos críticos relativos ao processo metodológico, os próprios sujeitos da pesquisa já suscitaram as possíveis soluções para os problemas.

No entanto, vale destacar que os problemas ora apresentados, fazem parte do contexto operacional que abrange o primeiro momento do ciclo avaliativo denominado “Etapa de Preparação”. Essa é uma fase estratégica para estruturação de todo o processo que envolve a avaliação institucional.

Sendo assim, dentro da lógica já estabelecida para as proposições deste PAE as soluções para os referidos problemas metodológicos estarão condicionadas *a priori*, à “criação” da CPA. Considerando esse cenário, uma vez constituída, esta poderá elaborar uma proposta de avaliação preliminar solucionando estes problemas e posteriormente definir um projeto de autoavaliação mais consistente contendo elementos como: Justificativa, referencial teórico, objetivos, dimensões a serem avaliadas (objetos de avaliação), procedimentos metodológicos, cronograma, recursos, referências entre outros (Quadro 6).

Portanto, as proposições deste plano de ação seguem como sugestões de possíveis trajetórias metodológicas e operacionais sendo que o melhor caminho para

se seguir dependerá realmente das decisões colegiadas da CPA após amplo diálogo com a comunidade escolar.

Para tal, como passo inicial, sugere-se a que a CPA retome os documentos e arquivos contendo os dados e resultados da avaliação realizada em 2014 a fim de verificar até que ponto os métodos e técnicas adotados para coleta e análise dos dados e posterior divulgação foram utilizados de maneira satisfatória. De acordo com Pinto (2015), este processo definido como meta-avaliação¹⁷ que ocorre após o término da avaliação, é caracterizada dentro de uma abordagem somativa, ou seja, depois que todo o processo avaliativo já ocorreu. Nesse tipo de abordagem, o meta-avaliador lida com relatórios prontos e pode também utilizar bancos de dados coletados, documentação analisada, registros feitos e depoimentos obtidos; enfim, todo o material disponível que retrate a avaliação desenvolvida. O autor explica ainda que como base no modelo proposto pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* uma meta-avaliação é um processo que visa delinear, obter e aplicar informação descritiva e de julgamento sobre a utilidade, a viabilidade, a adequação e a precisão de uma avaliação e sua natureza sistemática. A partir destes padrões é possível orientar a avaliação e divulgar publicamente seus pontos fortes e fracos.

Em relação à metodologia de coleta de dados, propõe-se a aplicação de questionários fechados conforme uma escala de *Likert* contendo indicadores específicos para cada segmento da comunidade escolar (alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, professores e demais servidores da escola).

Quanto aos questionários, estes deverão ser respondidos on-line, utilizando a Internet como meio, sempre com adesão voluntária. A CPA deverá elaborar o cronograma de no mínimo 15 dias e disponibilizar o laboratório de informática para a coleta de dados. Acredita-se que essa medida proporcionará maior velocidade na coleta e no processamento dos dados; maior confiabilidade e fidedignidade dos dados, pois as informações serão colhidas diretamente e dará maior comodidade do respondente. É possível eliminar todos os custos dessa operação elaborando os questionários em plataformas de *Survey* como o *Google Forms*.

¹⁷ O marco de referência conceitual sobre meta-avaliação mais conhecido é o produzido pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, 3ª edição (JCSEE, 2011). Essa obra, referência na área, desde 1975, oferece padrões não só para a elaboração e execução de avaliações, como também para a realização de meta-avaliações. De acordo com o *Joint Committee*, os Padrões de Avaliação “identificam e definem a qualidade da avaliação e guiam os avaliadores e usuários a perseguir essa qualidade” (PINTO, 2015, p.94).

Recomenda-se ainda a manutenção da pesquisa por amostragem utilizando-se questionários para coleta de informações dos pais de alunos dos Anos Iniciais. É possível e seria interessante, incluir também os alunos egressos no escopo da amostragem. A pesquisa qualitativa por meio de entrevistas e grupos focais também deverão fazer parte do *hall* de instrumentos para coleta de dados.

Quanto à definição do ciclo avaliativo realmente é pertinente ampliá-lo. Segundo Moreira (2005), a avaliação institucional não pode ser reduzida à tecnologia dos procedimentos e dos instrumentos, isto é, em si mesma.

Para Moreira (2005), a avaliação institucional interfere em todas as dimensões da instituição e seu objetivo final é a qualidade através do processo contínuo de melhoria e não apenas o diagnóstico. Por essa razão é importante que a CPA tenha um prazo maior para cumprir todas as ações previstas no ciclo avaliativo. Assim, com base na experiência das IES, sugere-se a adoção de um ciclo avaliativo bienal ou trienal com avaliações semestrais do trabalho não só dos docentes, mas também da gestão. Essa também é uma questão que deverá ser definida de modo participativo envolvendo o colegiado e a CPA e os demais atores da escola. A seguir no quadro 9, tem-se o resumo dessas propostas.

Quadro 10 - Síntese da Proposta 3: Bases para uma metodologia participativa

PASSO	DETALHE
What - O que será feito	Redefinição dos instrumentos de coleta elaborados especificamente para cada segmento da comunidade, alterando o método de pesquisa e ampliação do ciclo avaliativo.
Why - Por que será feito (justificativa)	Os resultados da pesquisa demonstraram que durante a fase de coleta de dados em 2014 utilizou-se apenas um tipo de questionário para todos os segmentos da comunidade, o método de pesquisa por amostragem foi considerado pouco abrangente e a avaliação foi realizada em apenas 4 meses tempo insuficiente para desenvolver todas as etapas do processo.
Where -Onde será feito (local)	Na escola
When - Quando será feito	A partir de fevereiro 2018
Who - Por quem será feito	CPA
How - Como será feito (método)	- A CPA deverá elaborar um projeto preliminar explicitando as dimensões, as categorias de análise e os indicadores de avaliação, propor a metodologia de pesquisa, definir e elaborar os novos instrumentos de coleta e discutir a proposta com a comunidade escolar; Em seguida aprovar o projeto.
How much - Quanto custará	Não há previsão de custos

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017

Segundo Betini (2009), a cultura da hierarquização e divisão do trabalho é um sério empecilho ao desenvolvimento do trabalho coletivo nas escolas. Nesse

sentido, para a construção de uma cultura de avaliação dentro da escola, é imprescindível que ela não seja implantada ou se desenvolva de forma autocrática, imposta pelos gestores, como uma política *top-down*¹⁸. Cabe sim, aos gestores, se apropriarem dessa ferramenta, apresenta-la à comunidade sensibilizando os atores a compreenderem que a avaliação institucional já é uma realidade nas IES e também já está emergindo nas escolas de educação básica, seja por orientação normativa dos sistemas de educação ou pela iniciativa da comunidade escolar. Sobre esse aspecto afirmou Brandalise (2010), “a avaliação institucional é uma nova exigência com a qual as escolas serão confrontadas, e precisam aprender a fazer. É um ato de responsabilidade social”.

Na seção seguinte, a temática da ampliação participativa é retomada como reflexão e proposta para alicerçar a cultura da autoavaliação na escola.

3.5 Avaliações institucional, participação e cultura avaliativa

Nas discussões e análises anteriores a este capítulo, foi evidenciada uma inter-relação harmônica entre autonomia, gestão democrática, avaliação institucional e participação. Pelo exposto percebeu-se que esses processos quando incorporados efetivamente pela escola, podem desencadear mudanças importantes dentro da instituição, sobretudo alicerçando a construção de uma cultura de avaliação com ganhos de qualidade em educação e gestão.

Dentro dessa lógica, é possível compreender que a autonomia implica em “poder” para escolher e elaborar um projeto institucional com foco na melhoria. Já a gestão democrática, descentraliza esse poder de decisão e o compartilha com outros sujeitos através da abertura dos espaços de participação. Por sua vez, a avaliação institucional ao ser integrada permanentemente nessa engrenagem, poderá transformar a escola num ambiente formativo e reflexivo em constante processo evolutivo.

Não obstante, nessa cadeia de processos a participação ativa é o combustível que movimenta toda a engrenagem. Segundo Lück (2000) a participação

¹⁸ Uma política “top-down” é aquela em que o agente responsável pelas decisões, ou outra pessoa ou organismo toma uma decisão hierárquica sem consultar as partes interessadas ou afetadas. Esta abordagem é disseminada sob a sua autoridade para os níveis mais baixos da hierarquia, que são, em maior ou menor grau, vinculados por eles. Por exemplo, uma estrutura em que as decisões são ou aprovadas por um gerente, ou aprovadas por seus representantes autorizados com base em diretrizes anteriores do gerente, é a gestão de cima para baixo.

caracteriza-se por uma força de atuação consistente pela qual os membros da escola reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e dos seus resultados. Para a autora, esse poder seria resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhe dizem respeito.

Para Silva (2001), a qualidade da participação na escola existe, quando as pessoas aprendem a conhecer sua realidade, a refletir, a superar contradições reais, a identificar o porquê dos conflitos existentes. Segundo o autor, a participação é vivência coletiva de modo que só se pode aprender, na medida em que se conquista os espaços para a verdadeira participação.

Nesse sentido, e considerando a natureza dinâmica do seu processo, a avaliação institucional configura-se como um dos principais instrumentos indutores de participação na escola na medida em que instiga os envolvidos na avaliação a refletir sobre a realidade da instituição e a desenvolver a concepção de qualidade de ensino desejado pela comunidade escolar. Por isso, segundo Ferreira (2014), é fundamental e estratégico fomentar uma cultura de avaliação no âmbito institucional.

Por outro lado, entende-se que esta questão representa um dos principais gargalos das instituições de ensino seja de educação básica ou superior. Ao longo da pesquisa bibliográfica em busca de referências sobre o trabalho das Comissões Próprias de Avaliação (CPA), percebeu-se o grande desafio que é envolver a comunidade escolar (acadêmica) nos processos avaliativos. É preciso reforçar mais uma vez que este processo precisa ser construído progressivamente e para tal, se faz necessário a adoção de inúmeras estratégias até que se consolide uma cultura da autoavaliação na instituição.

Assim, conforme o exposto nas considerações preliminares para elaboração deste PAE reitera-se que, para a ampliação da participação dos atores no processo da avaliação institucional não há outro caminho senão o do investimento em estratégias de comunicação e sensibilização mais eficientes e eficazes.

As estratégias para ampliar à participação devem prever momentos de reuniões com debates, seminários e palestras e a adoção de instrumentos de divulgação (Tabela 3) destinados a estimular o envolvimento da comunidade no processo avaliativo. Para efetivar estas estratégias, propõe-se a elaboração de uma forte campanha de divulgação sobretudo na etapa de preparação e divulgação dos resultados instituindo, por exemplo, a “Semana da avaliação”. Nesta semana seria

muito importante envolver todos os atores numa programação variada e distribuição de folhetos e boletins informativos. A seguir no quadro 10, tem-se a síntese desta última proposta do PAE.

Quadro 11 – Síntese da proposta 4: Ampliação da participação

PASSO	DETALHE
What - O que será feito	Sensibilizar a comunidade acadêmica para a construção de uma cultura avaliativa
Why - Por que será feito (justificativa)	Para ampliar a participação dos atores no processo da avaliação institucional
Where -Onde será feito	Na escola
When - Quando será feito	A partir de setembro de 2018
Who - Por quem será feito	CPA e Equipe gestora
How - Como será feito (método)	Será elaborada uma campanha de divulgação da Avaliação Institucional a partir do plano de comunicação estratégico. Realizar diversas reuniões e encontros, objetivando sensibilizar professores, alunos, funcionários e membros da comunidade sobre a avaliação institucional Planejar e instituir a “Semana da Avaliação” Fornecer material informativo para a discussão do assunto e propagar o conhecimento sobre avaliação institucional.
How much - (custo)	R\$ 420,00

Fonte: Elaborado pelo auto, 2017.

Finaliza-se este capítulo destacando algumas observações pontuais sobre as propostas elencadas neste PAE.

Nesse sentido, considerando o plano estratégico de comunicação é importante ressaltar que sua viabilidade dependerá em maior ou menor grau do nível de integração entre a equipe gestora e a CPA bem como de uma coordenação eficiente do plano de comunicação estratégico a ser adotado. Sobre a importância do planejamento integrado, Corrêa (2002, *apud* Ribeiro, 2013) afirma que as ações adotadas em propaganda, promoção, relações públicas, ou outras formas de comunicação selecionadas em um determinado plano, não forem coordenadas entre si, criadas e programadas adequadamente, cada uma seguirá numa direção diferente das demais. Sem um direcionamento comum e um foco determinado, não ocorrerá a somatória eficaz das mensagens, porque chegarão ao público de forma inconsistente, cada uma transmitindo uma ideia.

Sobre as propostas para reformulação dos aspectos metodológicos e instrumentais da etapa operacional da avaliação institucional cabe destacar que é

imperativo que a CPA se aproprie dos conhecimentos teóricos já produzidos sobre o tema de modo a estabelecer um ponto de partida formativo que permita levar a efeito as funções atribuídas. Essa fase de preparação e estudo é fundamental para se construir uma concepção de avaliação e uma matriz referencial própria sempre respaldada em consultas a comunidade escolar e em decisão consensual e colegiada. A respeito da questão, Brandalise (2010) afirma que deve-se ter uma competência científica e técnico metodológica que direcione a prática de investigação e o desenvolvimento da avaliação interna da escola, proporcionando-lhe assim legitimidade. O desconhecimento dos fundamentos teóricos da avaliação institucional, especificamente das escolas da Educação Básica, pode gerar a falta de planejamento, objetividade e credibilidade perante a comunidade escolar.

Já no que tange as propostas de ampliação da participação, a expectativa é que essa não se esgote na fase inicial do processo, mas ao contrário, que siga se reproduzindo ao longo do tempo em todas as etapas de modo a estabelecer a chamada cultura da avaliação. Pode-se dizer que o processo da avaliação institucional favorece a criação de um ambiente propício à participação da comunidade na vida da escola. Portanto, se o trabalho coletivo estimula a participação essa também irá estimular o trabalho coletivo.

É decisivo para a melhoria da qualidade do ensino público e da instituição como um todo, a adesão da comunidade escolar ao processo avaliativo entre outras ações. Por sua vez, essa adesão de professores, funcionários técnico-administrativos, alunos e familiares só acontecerá se houver uma conscientização do papel da avaliação como processo participativo capaz de movimentar a escola para um caminho de mudanças positivas em todas as dimensões, pois está deve ser uma das principais finalidades da avaliação institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apontado neste estudo e na vasta literatura sobre avaliação, pode-se dizer que a centralização da avaliação externa fortemente marcada por testes padronizados em larga escala, tem se consolidado em várias redes de ensino de forma prescritiva em detrimento de uma proposta que articule os resultados externos com a perspectiva interna de um desenvolvimento institucional mais amplo.

Assim, considerando este contexto, faz urgente problematizar a avaliação da escola evidenciando a necessidade de discutir a importância da avaliação institucional como processo transparente e coletivo que permeia as práticas educativas, o aperfeiçoamento da gestão escolar e o potencial da instituição de estabelecer um processo mais global e sistemático para reconhecimento de sua realidade e intervenção com foco constante na melhoria de sua qualidade.

Dentro dessa perspectiva, acredita-se que a presente pesquisa se torna relevante e pode contribuir para os debates que buscam uma segunda via, um contraponto aos processos de avaliação externa que hoje balizam e direcionam todo o esforço educativo das escolas, sobretudo das escolas públicas.

Em outra vertente, o estudo também contribui como referencial para os processos de gestão escolar uma vez que parte do pressuposto de que avaliação institucional é um mecanismo de gestão estratégica que possibilita aos gestores identificar as fraquezas e as forças da instituição, permitindo a correção e o aperfeiçoamento dos processos internos tendo com reflexo o aprendizado contínuo da comunidade escolar.

No que tange às discussões teóricas dos autores, o grande achado foi perceber uma inter-relação entre autonomia, gestão democrática, avaliação institucional e participação. Pelo exposto, percebeu-se também que esses processos quando integrados e incorporados efetivamente pela escola, podem desencadear mudanças importantes dentro da instituição, sobretudo, ganhos de qualidade em educação e gestão.

Pensando a pesquisa no âmbito da instituição, é possível afirmar que revisitar o processo de modo crítico e reflexivo envolvendo os atores da escola como sujeitos da pesquisa foi outro ganho importante. Os resultados indicam que um grande interesse do Colegiado Escolar para que o modelo implementado em 2014 seja aperfeiçoado e que a prática se institucionalize na escola, agora orientada, pela

ação coletiva da CPA o que configura-se como primeiro passo para constituição de uma cultura avaliativa.

Já com vistas aos processos operacionais as respostas dos atores que colaboraram com o estudo foram significativas para evidenciar a ocorrência de falhas no processo comunicacional interno. Os apontamentos indicaram que houve falhas na divulgação do processo avaliativo durante todas as fases de implantação da avaliação institucional. Na percepção dos sujeitos da pesquisa, o ciclo avaliativo foi muito curto e as informações foram insuficientes ou tratadas de maneira superficial, a divulgação não atingiu toda a comunidade e da mesma forma os resultados não foram compartilhados efetivamente com a comunidade, não houve o feedback.

Esses dados revelam a necessidade de se desenvolver estratégias comunicacionais focadas na sensibilização de modo a estimular o envolvimento da comunidade escolar na construção (participação) da proposta avaliativa por meio da realização de reuniões, palestras, seminários, entre outros.

Além das ações voltadas para as correções instrumentais e metodológicas da avaliação desenvolvida na escola destacou-se como proposta imprescindível para o sucesso deste PAE a criação de uma Comissão Própria de Avaliação responsável por disseminar a cultura de autoavaliação na escola através da operacionalização dos processos avaliativos.

Ainda na perspectiva da execução das propostas na escola é possível que a grande rotatividade de profissionais e a dificuldade de se conseguir a adesão voluntária dos atores educacionais seja um dificultador para estas ações. Nesse contexto, outras possíveis limitações para o PAE podem ser a constituição de uma comissão competente para desenvolver e implementar a avaliação institucional e ampliar a participação da comunidade nesse processo.

Não obstante, cumpre avaliar, agora na perspectiva do autor-pesquisador alguns limites operatórios desse estudo. O primeiro deles decorre da dificuldade de compor um quadro referencial para desenvolver os modelos de avaliação institucional para as escolas de educação básica. Esta lacuna já discutida neste trabalho tem como causa a falta de uma prática consolidada no contexto da educação básica brasileira e carece de maior aprofundamento teórico e metodológico. Diante desse entrave o caminho utilizado para composição do quadro

referencial foi a transposição do arcabouço teórico metodológico usado pelo SINAES e pelas IES.

Um segundo fator decorre da própria escolha do objeto de estudo e da condição do pesquisador como gestor da escola. Este colocou o autor como sujeito implicado, imerso no processo e concomitantemente, sujeito da investigação ou sujeito implicado na ação. Lembrando que este pesquisador na condição de gestor escolar foi um dos responsáveis pela implementação da experiência de 2014, objeto de estudo desta dissertação. Assim, mesmo considerando como pressuposto a ideia de que todo sujeito que se vê na tarefa de produzir conhecimento científico é, em sentido amplo, um sujeito implicado pela subjetividade de suas escolhas, o caso em questão representou em si grande esforço para evitar a contaminação e o enviesamento nas análises e discussões dos resultados desta pesquisa.

No entanto, para além das limitações da tarefa analítica, essa concomitância entre sujeito-pesquisador e sujeito da investigação e sua proximidade com o objeto ao mesmo tempo em que traz certas dificuldades como por exemplo causar possível constrangimento aos entrevistados ou grupo focal limitando o alcance das informações coletadas, pode por outro lado, contribuir para a riqueza do trabalho pelo envolvimento e familiaridade do pesquisador como seu objeto de estudo.

Outra dificuldade da pesquisa decorreu em grande medida pela falta de informação e pela interrupção do ciclo avaliativo da avaliação desenvolvida em 2014. Muitos dos atores selecionados dentro dos critérios de investigação da entrevista e grupo focal mantinham na memória pequenos fragmentos do processo. Do contrário, acredita-se que uma análise mais profunda poderia ter sido realizada. Possivelmente questões como essa impactam no desenvolvimento da pesquisa. Por exemplo, elementos como indicadores da pesquisa, o plano de melhorias e a necessidade de integração e entrelaçamento dos processos de avaliação externa e interna não foram mencionados pelos participantes e portanto se tornaram uma lacuna a ser preenchida por pesquisas futuras.

Por fim, pode-se afirmar que os objetivos foram alcançados e as propostas colocadas em tela no terceiro capítulo poderão contribuir com o aperfeiçoamento da avaliação institucional desenvolvidos na escola em estudo. Vale ressaltar que o conjunto de ações elencadas, neste PAE, teve caráter propositivo objetivando contribuir para o aperfeiçoamento do processo avaliativo desenvolvido em 2014, bem como subsidiar a gestão escolar no processo de construção da cultura de

autoavaliação na instituição. É importante esclarecer ainda que que essas propostas não são o único caminho, não significam uma prescrição, nem tão pouco, representam um padrão a ser seguido sem restrições. Contudo não há impedimento para que esse trabalho possa servir como ponto de partida para novos estudos ou mesmo referência para que outras escolas a partir dessa experiência possam desenvolver seus próprios processos avaliativos de modo a promover o autoconhecimento e as mudanças necessárias no seu respectivo espaço escolar.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, Políticas Educacionais e Obsessão Avaliativa. **Contrapontos** - volume 7 - n. 1 - p. 1 1-22 - Itajaí, jan/abr 2007. Disponível em: <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/888/741>> Acesso em: 28 set. 2016

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**. Universidade do Minho, Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a05>>. Acesso em: 29 set. 2016.

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: Entre a Crise do Estado-Nação e a Emergência da Regulação Supranacional. **Educação & Sociedade**, ano XXII, no 75, Agosto/2001 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf> >. Acesso em: 28 set. 2016.

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 343-362, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Afonso_politicas.pdf>. Acesso em: 25 out. 2016.

AFONSO, Almerindo Janela. **Questões, Objetos e Perspectivas em Avaliação**, Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a13v19n2.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2016.

AGUIAR, Natália Morais Corrêa Borges de. **Analisando um Modelo de Avaliação: Um Estudo de Caso no Sistema de Ensino Naval**. 2006. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/Dissertacao_Natalia_Morais.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2016.

ALARCAO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. 144p. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/2SF/Lia/Escola%20Reflexiva%20e%20nova%20racionalidade.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

ARRIAS, Neide Martins. **Avaliação institucional como instrumento da gestão escolar e compromisso de todos**. Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Centro de Ciências da Educação/CED/MEN. Disponível em: <<http://escoladegestores.virtual.ufc.br/PDF/Avalia%C3%A7ao%20Institucional%20como%20Instrumento%20da%20Gestao%20Escolar.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

ASCHIDAMINI, Ione Maria; SAUPE, Rosita. Grupo focal estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico. **Cogitare** v. 9, n. 1, p. 9-14, 2004. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/1700>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

AZEVEDO, José Maria. **Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos**. Conselho Nacional De Educação, Portugal, Julho de 2005. Disponível em:

<<http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/AvaliacaoEscolas/4-Estudo.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

BARROS, Aidil de Jesus de; e LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas**. Petropolis, RJ: Vozes, 14^a ed. 2003.

BARROS, Daiane Monique Lima de e MATOS, Nailton Santos de A Importância Da Comunicação Organizacional Interna e dos *Feedbacks* Gerenciais. **Revista de Administração** [FW] v. 13|n. 23| p.3-20|ago. 2015. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadeadm/article/viewFile/1553/1961>>. Acesso em: 05 maio 2017.

BELLONI, Isaura. Avaliação institucional: um instrumento de democratização da educação. **Revista Linhas Críticas/Unb**. Brasília, v. 5, n. 9, p. 31-58, dez. 1999.

BETINI, G. A. **Avaliação institucional em escolas públicas de ensino fundamental de Campinas**. 2009. 349 f. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251722/1/Betini,%20Geraldo%20Antonio.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017

BORDIGNON, Genuíno. Desafios Da Gestão Democrática Da Educação: Nos Sistemas De Ensino e Nas Escolas Públicas. **Gestão democrática da Educação** Boletim 19 Outubro 2005. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ppi/lib/exe/fetch.php?media=textos:03_gestao_democratica_textos.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2017.

BORGES, C. D.; SANTOS, M. A. Aplicações da técnica do grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. **Revista da SPAGESP - Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo**. Jan.-Jun. 2005, Vol. 6, No. 1, pp. 74-80. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rspagesp/v6n1/v6n1a10.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

BORTOLOTTI, Silvana Ligia Vincenzi, et al. Resistência À Mudança Organizacional: Avaliação de Atitudes e Reações em Grupo de Indivíduos. VIII SEGeT – **Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia**, Resende/R, 2011. Disponível em: <<http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos11/16914129.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. **Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas**. Olhar de Professor [On-line]. 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68420656008>>. Acesso em: 04 set. 2016.

BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS. Lei Nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Centro de Documentação e Informação. 2001. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-normaatuizada-pl.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2016.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 set. 2016.

BRASIL, Ministério Da Educação Conselho Nacional De Educação Câmara De Educação Básica Resolução Nº 4, De 13 De Julho De 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 18 out. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola; **aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz**. 3a ed. Brasília: FUNDESCOLA/ DIPRO/FNDE/MEC, 2006. Disponível em: <http://ftp.fnde.gov.br/web/fundescola/publicacoes_manuais_tecnicos/pde_escola.pdf>. Acesso em: 27 out. 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES dá outras providências**. Diário Oficial da República Federal do Brasil, Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. **Institui a avaliação centrada na dimensão do ensino**. Diário Oficial da República Federal do Brasil, Brasília, DF, 1995.

BRASIL. MEC/ Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES: Bases para uma Nova proposta da Educação Superior. Portarias MEC/SESu número 11 de 28 de abril de 2003 e número 19 de 27 de maio de 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/sinaes.pdf>> Acesso em: 17 mar. 2017.

BROOKE, Nigel. O Futuro das Políticas de Responsabilização Educacional no Brasil. Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 36, n. 128, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2016.

BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, 520 p.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a11.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2016.

CIRIBELI, Paulo, et. al. **As Estratégias de Comunicação Institucional da CPA como Mecanismo para o Aumento da Participação do Corpo Discente nas Avaliações da FAGOC**. In: **Anais...Seminários regionais sobre autoavaliação institucional e comissões próprias de avaliação (CPA)** Brasília: Inep, 2015. 242 p. Disponível em:

CORREIA, Serafim. Auto-Avaliação de Escola: A Construção de Referenciais. **Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda**. ELO 17, 348 páginas – Setembro de 2010. Disponível em: <<http://cffh.pt/index.php?pagina=elos#>>. Acesso em: 01 jul. 2017.

CRUZ, Cassiana. M. L. . Comunicação organizacional e pressupostos da comunicação integrada: a experiência em uma universidade na implementação/reestruturação do jornal institucional. **Conexão (UCS)**, v. 6, p. 193-

209, 2007. Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/view/199>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O Direito À Educação: Um campo de atuação do Gestor educacional na escola.** MEC. 2006 Disponível em:

<http://moodle3.mec.gov.br/ufop2/file.php/167/O_Direito_a_Educacao_um_campo_d_e_atuacao_do_gestor_educacional_na_escola.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2016.

D'AVILA, Aline Elisa Cotta. **Avaliação Institucional:**

Mobilizando a escola para melhoria da qualidade da educação. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. 2013. Disponível em:

<<http://www.mestrado.caedufjf.net/avaliacao-institucional-mobilizando-a-escola-para-melhoria-da-qualidade-da-educacao/>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, [S.l.], n. 24, p. p. 213-225, dez. 2004. ISSN 1984-0411. Disponível em:

<<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2216>>. Acesso em: 09 abr. 2017.

FERRAZ, Vanessa Ribeiro. **A Importância do Progestão para a Gestão Escolar:**

Um Estudo no Município de Governador Valadares/MG. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Graduação em Educação. P 115. 2012. Disponível em:

<<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/02/dissertacao-2010-vanessa-ribeiro-ferraz.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2016.

FERREIRA, Patrick Vieira. Avaliação Institucional como Instrumento de Gestão e Planejamento Estratégico. **Revista Formadores**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 45, jun. 2014. ISSN 2117-7780. Disponível em: <[http://www.seer-](http://www.seer-adventista.com.br/ojs/index.php/formadores/article/view/479)

[adventista.com.br/ojs/index.php/formadores/article/view/479](http://www.seer-adventista.com.br/ojs/index.php/formadores/article/view/479)>. Acesso em: 25 Jun. 2017.

FERREIRA, Victor Cláudio Paradela. **Texto: Desafios envolvidos em processos de mudança.** Disponível em:

<<http://www.ppgp2014.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=2689>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

FLORCZAK, Rosângela. **O lugar da comunicação na gestão educacional:**

dimensões possíveis. Porto Alegre: Abrapcorp, 2010. Disponível em:

<http://www.abrapcorp.org.br/anais2010/GT2/GT2_Rosangela.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2017.

FRANKLIN, Yuri; NUSS, Luiz Fernando. **Ferramenta de Gerenciamento.** Resende: AEDB, Faculdade de Engenharia de Resende, 2006.

FREIRE, Ana Maria Araujo (Org.) **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000. Disponível em: <<http://teiaufmg.com.br/wp-content/uploads/2014/07/FREIRE-Paulo-Pedagogia-da-ndigna%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os Novos Reformadores: O Impacto da Lógica Empresarial Na Organização Escolar.** XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012a Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0006m.pdf>. Acesso em: 28 set. 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de Os Reformadores Empresariais Da Educação: Da Desmoralização Do Magistério À Destruição Do Sistema Público De Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012b.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação e a Disputa Pelo Controle do Processo Pedagógico na Escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>>. Acesso em 27 set. 2016.

GADOTTI, Moacir. **Avaliação institucional:** necessidade e condições para a sua realização. Instituto Paulo Freire, 2010. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Avali_Institucional.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2016.

GASPARETTO, Agenor. Avaliação Institucional: Processo Doloroso de Mudança; A Experiência Da Uesc, Ilhéus, Bahia. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, [S.l.], v. 4, n. 3, 1999. ISSN 1982-5765. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs3/index.php/avaliacao/article/view/1061>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

GATTI, Bernadete A. **Avaliação institucional:** processo descritivo, analítico ou reflexivo? Estudos em Avaliação Educacional, v.17,2006, p.7-14. 2006. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/51.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2016.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia** (Ribeirão Preto) vol.12 no.24 Ribeirão Preto, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2002000300004>. Acesso em: 8 abr. 2017.

GROCHOSKA, Márcia Andréia e EYNG, Ana Maria. A Auto-Avaliação Institucional Como Estratégia de Gestão da Escola de Educação Básica. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. **Anais...** V Educere III Congresso Nacional da Área De Educação Episteme – Conhecer . Curitiba 03 a 05 de 2005. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/com/TCCI142.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

GÜNTHER, Hartmut. **Como Elaborar um Questionário (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, Nº 01)**. Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental. 2003.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, Mai-Ago. 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2017.

HERNANDEZ, José Mauro da Costa; CALDAS, Miguel Pinto. Resistência a Mudança: uma revisão crítica. **Revista de Administração de Empresas/FGV/EAESP**, v.41 n.2 Abr./Jun. São Paulo, Brasil. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v41n2/v41n2a04>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese do Município de Itabira**. 2016 Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=313170>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

INEP/MEC - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira /Ministério da Educação. **Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente Documento para Consulta Pública**. 2010. Disponível em: <http://consultaexamedocente.inep.gov.br/publico/download/Referenciais_para_o_Exame_Nacional_de_Ingresso_na_Carreira_Docente.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2017.

INEP/MEC - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira /Ministério da Educação. **Indicadores Educacionais: 2007 a 2015**. 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

INEP/MEC- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira /Ministério da Educação. **SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação– 5. ed., revisada e ampliada – Brasília : INEP, 2009. 328 p. Disponível em: <http://www.pucsp.br/cpa/downloads/documento_sinaes_set_09.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2017.

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/202/213>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

LEITE, Helena. Poderá a avaliação da Escola ser um Instrumento decisivo de processos de Melhoria? **Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda**. ELO 17, 348 páginas – Setembro de 2010. Disponível em: <<http://cffh.pt/index.php?pagina=elos#>>. Acesso em: 30 out. 2016.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola** - Teoria e Prática. 6.ed. São Paulo: Heccus, 2015.

LIMEIRA, Luciana Cordeiro. **Avaliação Institucional na Escola Pública Brasileira: Mecanismos Contraditórios e Complementares na Educação**. Universidade Católica de Brasília. ANPAE 2012. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/LucianaCordeiroLimeira_int_GT2.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2016.

LORDÊLO, José Albertino Carvalho e DAZZANI, Maria Virgínia (org) **Avaliação Educacional: Desatando e Reatando Nós**. Universidade Federal da Bahia.

Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em:
<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/5627/1/Avaliacao_educacional.pdf>. Acesso em: 18 set. 2016.

LÜCK , Heloísa Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000. Disponível em:
<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2116/2085>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

LÜCK, Heloisa et.al. **A escola participativa: O trabalho do gestor escolar**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009, a

LÜCK, Heloisa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009, b.

MAUÉS, Olgaíses. Regulação educacional, formação e trabalho docente. Fundação Carlos Chagas. **Estudos em Avaliação Educacional** v. 20, n. 44 (2009). Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/index> >. Acesso em: 28 set. 2016.

MELLO, Guiomar N. **Estado de Minas Gerais: em busca de um novo padrão de gestão educacional**. São Paulo, 1992. Disponível em:
<<http://www.namodemello.com.br/pdf/escritos/outros/mg-ec1.pdf>>. Acesso em: 18 de out. 2016.

MENDES, Estephane Priscilla dos Santos. **Gestão Democrática: A Importância Da Participação De Todos Nas Decisões Escolares**. Pernambuco. 2012. Disponível em:
<http://www.epepe.com.br/EPEPE2012_IV/Trabalhos/05/C-05/C5-02.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2016.

MILITÃO, Silvio César Nunes. Ideário neoliberal e reformas educativas na América Latina: a centralidade da avaliação educacional. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia Periodicidade Semestral** – edição número 5 – janeiro de 2005. Disponível em:
<http://Faef.Revista.Inf.Br/Imagens_Arquivos/Arquivos_Destaque/AR0W0RgmeTtOL8y_2013-6-28-12-4-23.Pdf>. Acesso em: 06 fev. 2016.

MINAS GERAIS, Decreto Nº 45.849, de 27 e Dezembro de 2011. **Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação** . Seção XIII Das Superintendências Regionais de Ensino. Art. 70. 2011. Disponível em:
<<http://magistra.educacao.mg.gov.br/images/stories/editais/decreto-no-45849-de-27-de-dezembro-de-2011.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

MINAS GERAIS, Lei 20.592 de 28 de dezembro de 2012. **Altera as Leis nºs 15.293, de 5 de agosto de 2004, que institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado, e 15.301, de 10 de agosto de 2004, e dá outras providências**. 2012. Disponível em :
<[http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?ano=2012&num=20592&tipo=LEI](http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?ano=2012&num=20592&tipo=LEI;)>. Acesso em: 27 fev. 2017.

MIRANDA, Josélia Barbosa e MACHADO, Márcia Cristina da Silva. **Gestão Estratégica e Participativa: Uma Alternativa para a Rede Pública Municipal de Ensino de Juiz de Fora – MG.** ANPAE. III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação. 2012. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/JoseliaBarbosaMiranda_res_int_GT8.pdf>. Acesso em: 10 maio 2017.

MOREIRA, Maria do Carmo Martins. **Avaliação Institucional Escolar um estudo exploratório de uma experiência.** Universidade do Minho Instituto de Educação e Psicologia. Dissertação de Mestrado. Portugal. Nov. 2005. Disponível em: <http://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/RCAP_42279a22d725e9741db3c11f9386b820>. Acesso em: 25 jun.2016.

MORESI, Eduardo. **Metodologia da Pesquisa.** Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação. Universidade Católica de Brasília – UCB, DF. 2003. Disponível em: <http://ftp.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1370886616.pdf>. Acesso em: 18 set. 2016.

MOURA, Marcelo Pinto Coelho e ELEUTERIO, Lisiane Lins Duarte. **Avaliação Institucional na Educação Básica: A Experiência da Escola Estadual Professora Palmira Morais.** UFOP-Universidade Federal de Ouro Preto. Especialização em Gestão Escolar. Ouro Preto, 2014.

NEGRINI, Sandra Maria. **Gestão Democrática da Escola Pública: Uma Relação Teórico-Prática.** 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/65-4.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2014.

OLIVEIRA, Cleide Pereira. **Avaliação Institucional na Educação Básica: limitações e possibilidades.** 178 f. il. 2013. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <<http://www.uneb.br/gestec/files/2013/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Cleide.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

PECI, Alketa; PIERANTI, Octavio Penna and RODRIGUES, Silvia. Governança e new public management: convergências e contradições no contexto brasileiro. **Organ. Soc.** [online]. 2008, vol.15, n.46, pp.39-55. ISSN 1984-9230. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-92302008000300002>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

PEREIRA, Mônica Cristina Barbosa. **Gestão Democrática da Educação: Instrumento a Serviço da Emancipação Individual e Coletiva.** **Dialógica** vol. 1 n. 7 2011 Disponível em: <http://www.cefort.ufam.edu.br/dialogica/files/no7/Vol07-05-Gestao_democratica_da_educacao-instrumento_a_servico_da_emancipacao_individual_e_coletiva.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2016.

PINTO, Marcio Alexandre Ravagnani. **A avaliação de sistemas e a avaliação das escolas: proposições, realidades e perspectivas - volume 3 - D29 - Unesp/UNIVESP**

- 1a edição 2013 graduação em Pedagogia. Disponível em:
<http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65807/1/u1_d29_v3_t03.pdf>.
Acesso em: 21 ago. 2016.

PINTO, Rodrigo Serpa. **Meta-Avaliação: Uma Década do Processo de Avaliação Institucional do Sinaes**. Tese (doutorado) -Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socioeconômico. Programa de Pós-Graduação em Administração–Doutorado em Administração. Florianópolis, SC, 2015. 269p. Disponível em:
<<http://docplayer.com.br/29662487-Rodrigo-serpa-pinto-meta-avaliacao-uma-decada-do-processo-de-avaliacao-institucional-do-sinaes.html>>. Acesso em: 8 set. 2016.

POLIDORI, Marlis Morosini, MARINHO-ARAUJO, Claisy M e BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: Perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.53, p. 425-436, out./dez. 2006. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n53/a02v1453.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

QUEIROZ, Kelli Consuelo Almeida de Lima. Reforma Gerencial, “**Estado Avaliador**” E O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: Qual o papel da Regulação? Universidade Federal da Bahia – UFBA. 2011. Disponível em:
<<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0275.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2016.

REGO, T. Utilização de grupos focais em teses e dissertações do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Uberlândia. **Revista Multitexto**, Montes Claros-MG, 2, Fev. 2013. Disponível em:
<<http://www.ead.unimontes.br/multitexto/index.php/rmcead/article/view/125>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

RIBEIRO, Denise Barboza. Plano de Comunicação Institucional: Imagem Forte e Positiva para Empresas. **Revista Panorama**. Edição on-line, v. 3, n. 1, jan./dez. 2013 ISSN 2237-1087. PUC-Goiás. Disponível em:
<<http://revistas.ucg.br/index.php/panorama/article/view/3426/2000>>. Acesso em: 08 jul. 2017.

ROSTIROLA Camila Regina e SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Estado e Educação: Conformações e Tessituras Atuais. **Anais... X ANPED Sul**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/765-0.pdf>. Acesso em: 27 set. 2016.

SCROFERNEKER, Cleusa Maria Andrade. Trajetórias teórico-conceituais da Comunicação Organizacional. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, nº 31. pp. 47– 53, Dezembro de 2006. Disponível em:
<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3392>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

SILVA, Andréia Ferreira da. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), avaliação da educação básica e desempenho docente. **Jornal De Políticas Educacionais**. Nº 8 | Julho–dezembro de 2010 | pp. 63–73,(2010). Disponível em:
<http://www.jpe.ufpr.br/n8_6.pdf>. Acesso em: 28 set. 2016.

SILVA, Angela Maria Ferreira Da; LOPES, Pedro Isaac Ximenes; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Avaliação Da Educação No Brasil: A Centralidade Dos Testes Em Larga Escala. **Holos**, [S.L.], V. 7, P. 388-401, Nov. 2016. Issn 1807-1600.

Disponível em:

<<http://www2.lfrn.edu.br/Ojs/Index.php/Holos/Article/View/4939/1613>>. Acesso em: 02 dez. 2016.

SILVA, Assis Leão da. **Avaliação do ensino superior**: a dinâmica de implementação do SINAES nas universidades federais no tocante ao instrumento de avaliação interna. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CE. 2009. Disponível em:

<http://www.ufpe.br/ceadmoodle/file.php/1/redes_publicas/sala_7/biblioteca/principio_s-da-avaliacao-institucional.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2016.

SILVA, Jerônimo Jorge Cavalcante. Gestão escolar participada e clima organizacional. In: **Gestão em Ação**, Salvador, v.4, n.2, p.49-59, jul./dez.2001.

Disponível em: <<http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/gav4n201.PDF>>. Acesso em: 03 jul.2017.

SILVA, Mônica Ribeiro da e ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, 523-550, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 27 set. 2016.

SILVA, Nilson Robson Guedes. **Gestão Escolar Democrática**: Uma Contextualização do Tema. 2006. Disponível em:

<<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/306/340>>. Acesso em: 03 fev. 2014.

SORDI, Mara Regina Lemes de & LUDKE, Menga. Da Avaliação da Aprendizagem à Avaliação Institucional: Aprendizagens Necessárias. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 313-336, jul. 2009. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a05v14n2.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2016.

SOUSA Sandra Zákia, OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cad. Pesqui.** vol.40 no.141 São Paulo Dec. 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000300007>. Acesso em: 27 out. 2016.

SOUZA, Alberto de Mello e COSTA, Marly de Abreu. **As Três Gerações de Reformas Educacionais e os Desafios do Ensino Básico**. UERJ. 2007

Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/08.pdf>. Acesso: 27 set. 2016

TENÓRIO, Robinson Moreira e ARGOLLO, Rivailda Silveira Nunes de. SINAES na perspectiva de membros da CPA: implantação, condução e avaliação In: LORDÊLO, JAC., and DAZZANI, MV., orgs. **Avaliação educacional**: desatando e reatando nós [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 349 p. ISBN 978-85-232-0654-3. Available from

SciELO Books. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/wd/pdf/lordelo-9788523209315-06.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis** [online]. 2009, vol.19, n.3, pp.777-796. ISSN 1809-4481. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312009000300013>>. Acesso em: 08 abr. 2017.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Universidade de Murdoch. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>>. Acesso em: 25 nov. 2016

VIRGÍNIO, SÁ. A (auto)avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 87-108, jan./mar. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a05v1762.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

YANNOULAS, Sílvia Cristina, SOUZA, Camila Rosa Fernandes e ASSIS Samuel Gabriel de. Políticas educacionais e o estado avaliador: uma relação conflitante. **Revista Sociedade em Debate**, Pelotas, 15(2): 55-67, jul.-dez./2009. Disponível em: <<http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/view/351>>. Acesso em: 28 set.2016.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 212 p. Disponível em: <https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf>. Acesso em: 26 nov. 16

ZIENTARSKI, Clarice Et alli . A Educação, A Escola e o Seu Papel na Manutenção ou Transformação Social. **Anais... VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação”**. UNICAMP – Faculdade de Educação Campinas - SP- Brasil 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/b3wyWYrc.doc>. Acesso: em 10 de jan. 2016.

ZWICK, Elisa. Administração pública tupiniquim: reflexões a partir da Teoria N e da Teoria P de Guerreiro Ramos. **Cad. EBAPE.BR**, v. 10, nº 2, artigo 3, Rio de Janeiro, Jun. 2012 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512012000200004>. Acesso em: 29 set. 2016.

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista Individual 2016

Roteiro de Entrevista

Eixo conhecimento sobre avaliação institucional

1. O que sabe dizer sobre avaliação institucional nessa escola? Já vivenciou alguma experiência de avaliação institucional em outra escola?
2. Quais são as principais dificuldades de implementar a avaliação institucional em uma escola?

Eixo Aperfeiçoamento da Avaliação Institucional

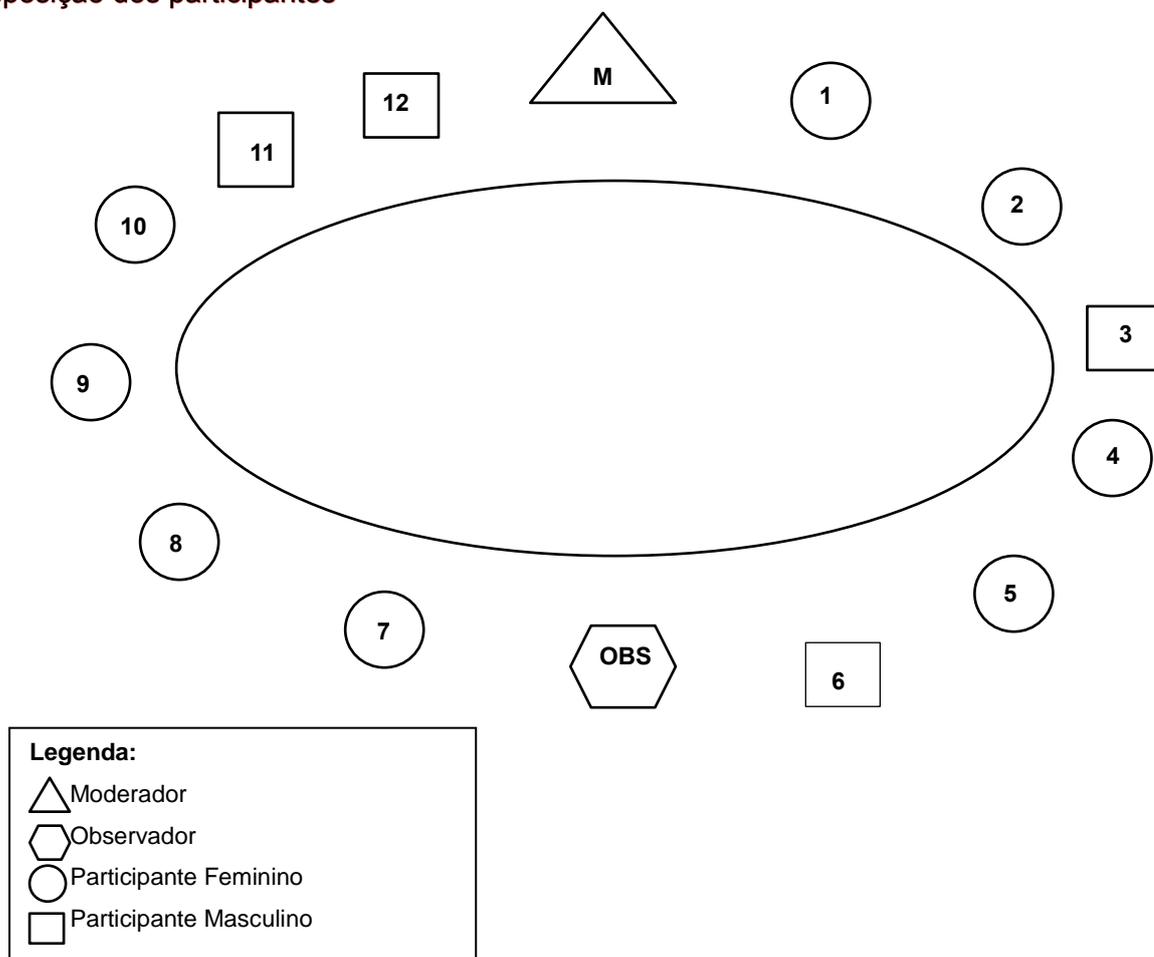
3. Quais os pontos negativos e positivos da avaliação institucional realizada nessa escola?
4. Na sua opinião como seria uma avaliação institucional ideal?
5. Na sua opinião que aspectos precisam ser aperfeiçoados na avaliação institucional para que ela cumpra rigorosamente o seu papel.

Eixo Avaliação Institucional e gestão democrática-participativa

6. Como ampliar a participação da comunidade no processo da avaliação institucional?

APÊNDICE B - Roteiro Grupo Focal

Disposição dos participantes



Fonte: Mapa elaborado com base em material extraído da Disciplina Introdução a Métodos Qualitativos de Pesquisa em Ciências Sociais do Curso de **Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública**, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora

Roteiro de Questões

- Fale sobre a experiência da avaliação institucional vivenciada em 2014 na escola Estadual Professora Palmira Morais.
- Você considera importante a manutenção desse processo de auto avaliação na escola? Por quê?
- Quais as principais dificuldades para se implantar um processo de avaliação institucional na escola?
- Como é possível ampliar a participação da comunidade neste processo?
- Como deve ser uma autoavaliação ideal na escola? Qual deve ser o papel do colegiado no processo da avaliação institucional?
- Na sua opinião, quais os pontos fortes e fracos da Avaliação Institucional de 2014? Você faria alguma mudança no instrumento? Qual?
- Quais as sugestões você gostaria de dar para o aperfeiçoamento e reelaboração do modelo de avaliação institucional da escola?

APENDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**PRÓ- REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP/UFJF
36036-900 JUIZ DE FORA - MG – BRASIL****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO ESTRATEGICA: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE ITABIRA-MG”. Nesta pesquisa pretendemos propor o aperfeiçoamento do modelo de avaliação institucional já experimentado na E. E. Professora Palmira Morais, de modo a possibilitar sua efetividade como instrumento de gestão estratégica para o gestor escolar. O motivo que nos leva a estudar este tema está no fato de que a avaliação institucional na escola pode ser um instrumento potencial para a geração de uma cultura de responsabilização seja através da prestação de contas, da reformulação participativa das práticas pedagógicas, da melhoria da comunicação ou mesmo das relações humanas. Outro motivo importante para desenvolver essa pesquisa é que a avaliação institucional possibilita um autoconhecimento de todos os processos desenvolvidos na escola revelando os pontos fortes e fracos da escola permitindo a correção e aperfeiçoamento da trajetória a ser seguida por todos envolvidos na comunidade escolar.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: Entrevistas Individuais e Grupo Focal. Ao participar desta pesquisa você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito a indenização. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao Sr. (a).

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO ESTRATEGICA: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE ITABIRA-MG”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Itabira, _____ de _____ de 2017.

Nome _____ Assinatura participante _____
Data _____

Nome _____ Assinatura pesquisador _____
Data _____

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humano-UFJF
Campus Universitário da UFJF
Pró-Reitoria de Pesquisa
CEP: 36036-900
Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br

ANEXO 1 - Prévia do Questionário da Avaliação Institucional Aplicado em 2014

- 1 Esta escola procura conhecer os pais e responsáveis dos alunos.
- 2 Esta escola procura conhecer os seus alunos.
- 3 Nesta instituição, os pais e responsáveis encontram espaços e oportunidades para participarem efetivamente da vida da escola, com atividades voltadas para os seus interesses (não considerando, neste momento, reuniões para entrega de notas, festas ou feiras voltadas para os alunos).
- 4 A escola comunica de forma eficientes com os pais e responsáveis.
- 5 Nesta escola, os alunos encontram espaços de participação e são estimulados a se envolverem em vários projetos.
- 6 Nesta instituição, regularmente os pais são orientados e cobrados quanto à necessidade de acompanhamento da vida escolar de seus filhos.
- 7 A direção informa anualmente sobre os resultados obtidos por seus alunos nas avaliações externas da aprendizagem, realizadas pelo governo.
- 8 A escola utiliza instrumentos adequados e eficientes (informativos, boletins de notas e outros relatórios) para informar aos alunos e seus responsáveis sobre os resultados da aprendizagem de cada um.
- 9 A Direção procura efetivamente mobilizar os diversos membros da escola para a obtenção de bons resultados na aprendizagem dos alunos.
- 10 A Direção da escola estimula os pais e alunos a se comprometerem com a Missão da escola, incluída no Projeto Político Pedagógico.
- 11 A Direção resolve adequadamente os conflitos surgidos entre os diferentes membros da escola.
- 12 A direção da escola presta contas dos recursos financeiros bem como sua aplicação aos diversos segmentos da comunidade escolar.
- 13 A escola dispõe de um projeto pedagógico bem definido e seguido pelos professores propiciando uma boa aprendizagem dos alunos.
- 14 Os professores da escola são comprometidos com a aprendizagem dos alunos.
- 15 Os professores desta escola participam de cursos ou jornadas de aperfeiçoamento e capacitação para melhorar o seu trabalho
- 16 Esta escola avalia constantemente os professores para que melhorem o seu desempenho.
- 17 Os professores dominam bem os conteúdos das matérias que ensinam.

18 Os professores usam adequadamente os recursos audiovisuais e didáticos disponíveis na escola (por ex. projetores, vídeos, computadores, apostilas, jogos, etc.).

19 Existe um Projeto Político Pedagógico nesta escola, que contém explicitamente as definições fundamentais da instituição quanto ao currículo e demais definições pedagógicas, servindo de orientação e princípio articulador da gestão.

20 Conheço as definições fundamentais contidas no Projeto Político Pedagógico e que orientam os processos pedagógicos da instituição.

21 É de conhecimento de todos que existe um Regimento Escolar de fácil acesso contendo orientações, diretrizes, procedimentos e ações previstas.

22 Nesta escola, existem orientações e monitoramento das questões relativas à violência, *bullying* e outros.

23 Nesta escola, é valorizada e incentivada a aplicação efetiva dos programas de estudo de cada disciplina, de acordo com a proposta curricular formalizada (CBC e Matriz Curricular).

24 Os alunos com dificuldade de aprendizagem são devidamente acompanhados pelos professores.

25 Os professores confiam na capacidade dos seus alunos e os estimulam constantemente a superarem os seus limites.

26 As normas de segurança, exigidas pelos órgãos públicos competentes, são devidamente observadas pela escola.

27 Existe uma adequada manutenção da infraestrutura (salas, pátios, banheiros, etc.) da escola.

28 A Direção utiliza os resultados dos processos de avaliação institucional e individual nas tomadas de decisões e replanejamento.

29 Os resultados obtidos pelos alunos são analisados permanentemente pela escola.

30 São aplicados instrumentos de avaliação externa, regularmente, para identificar os níveis de aprendizagem dos alunos.

31 Estou satisfeito(a) com os resultados que o aluno obtém nas atividades não acadêmicas (tais como participação em feiras, concursos, atividades extraclasse, esportivas ou outras).

32 A escola realiza alterações nos sistemas de avaliação e disciplinar, sempre que necessário, visando o aperfeiçoamento dos mesmos e melhores resultados na aprendizagem dos alunos.

41 A escola procura conhecer regularmente o grau de satisfação dos alunos, pais e responsáveis em relação ao seu funcionamento, organização e resultados na aprendizagem dos alunos.

42 A escola acompanha regularmente a frequência dos alunos e quando necessário comunica as famílias e as autoridades responsáveis.

43. A Direção é competente no seu trabalho e apresentou melhorias.

44. Estou satisfeito com o trabalho realizado pela equipe de supervisão pedagógica.

45. Estou satisfeito com o trabalho realizado pelos professores desta escola

46 – Estou satisfeito com a qualidade da merenda servida na escola.

47 – Estou satisfeito com os serviços prestados pela secretária da escola.

ANEXO 2 - Questionário Aplicado na EEPPM em 2014**1 Critérios Nível de Satisfação**

A) Insatisfeito b) Pouco Satisfeito C) Satisfeito D) Muito Satisfeito E) N/S
(Não Sabe)

2 Critérios resposta binária

a) Sim b) Não c) Não Sabe

1) Existe uma comunicação eficiente entre a escola e a família dos alunos?

a) Sim b) Não c) Não Sabe

2) Os alunos encontram espaços de participação fora da sala de aula?

a) Sim b) Não c) Não Sabe

3) Os alunos são estimulados a se envolverem em projetos.

a) Sim b) Não c) Não Sabe

4) A escola orienta os pais quanto à necessidade de acompanhamento da vida escolar de seus filhos?

a) Sim b) Não c) Não Sabe

5) A escola é transparente ao informar sobre os resultados obtidos por seus alunos nas avaliações externas realizadas pelo governo?

a) Sim b) Não c) Não Sabe

6) As reuniões para informar aos alunos e pais os resultados da aprendizagem de cada etapa acontecem em horário adequado?

a) Sim b) Não c) Não Sabe

7) A gestão da escola é democrática e está aberta ao diálogo com alunos, pais e servidores?

a) Sim b) Não c) Não Sabe

8) A direção da escola está comprometida com a melhoria da aprendizagem dos alunos?

a) Sim b) Não c) Não Sabe

9) A Direção consegue mediar e solucionar os conflitos surgidos entre os diferentes membros da comunidade escolar?

a) Sim b) Não c) Não Sabe

10) Nesta escola pais alunos e professores são chamados a participarem dos conselhos, colegiados e grêmio estudantil.

a) Sim b) Não c) Não Sabe

11) a gestão financeira da escola é eficiente e presta contas dos recursos financeiros recebidos e aplicados aos representantes da comunidade escolar?

- a) Sim b) Não c) Não Sabe

12) A escola possui um Projeto - Político Pedagógico?

- a) Sim b) Não c) Não Sabe

13) Os professores são comprometidos com a aprendizagem dos alunos?

- a) Sim b) Não c) Não Sabe

14) Os professores são atenciosos e orientam adequadamente os alunos com dificuldade?

- a) Sim b) Não c) Não Sabe.

15) Os professores desta escola são frequentes e faltam pouco ao trabalho?

- a) Sim b) Não c) Não Sabe.

16) Os professores dominam bem os conteúdos das matérias que ensinam?

- a) Sim b) Não c) Não Sabe.

17) A escola possui regras e normas estabelecidas no Regimento Escolar?

- a) Sim b) Não c) Não Sabe.

18) A maioria dos alunos cumprem as regras estabelecidas?

- a) Sim b) Não c) Não Sabe.

19) Nesta escola, existem ações contra à violência, *bullying*, drogas e outros?

- a) Sim b) Não c) Não Sabe.

20) Sinto segurança e confiança na escola?

- a) Sim b) Não c) Não Sabe.

21) A gestão(direção) atual trouxe melhorias para escola?

- a) Sim b) Não c) Não Sabe.

21) A escola procura conhecer regularmente o grau de satisfação dos alunos, pais e servidores quanto aos serviços prestados pela escola?

- a) Sim b) Não c) Não Sabe.

22) Estou satisfeito(a) com a manutenção da infraestrutura (salas, pátios, banheiros, etc.) da escola?

- a) Insatisfeito b) Pouco Satisfeito c) Satisfeito d) Muito Satisfeito e) N/S (Não Sabe)

23) Estou satisfeito (a) com a forma de atuação da direção da escola?

- a) Insatisfeito b) Pouco Satisfeito c) Satisfeito d) Muito Satisfeito e) N/S (Não Sabe)

24) Estou satisfeito (a) com o trabalho realizado pela equipe de supervisão pedagógica?

a) Insatisfeito b) Pouco Satisfeito c) Satisfeito d) Muito Satisfeito e) N/S (Não Sabe)

25 Estou satisfeito (a) com o trabalho realizado pelos professores?

a) Insatisfeito b) Pouco Satisfeito c) Satisfeito d) Muito Satisfeito e) N/S (Não Sabe)

26 Estou satisfeito (a) com a qualidade da merenda servida na escola?

a) Insatisfeito b) Pouco Satisfeito c) Satisfeito d) Muito Satisfeito e) N/S (Não Sabe)

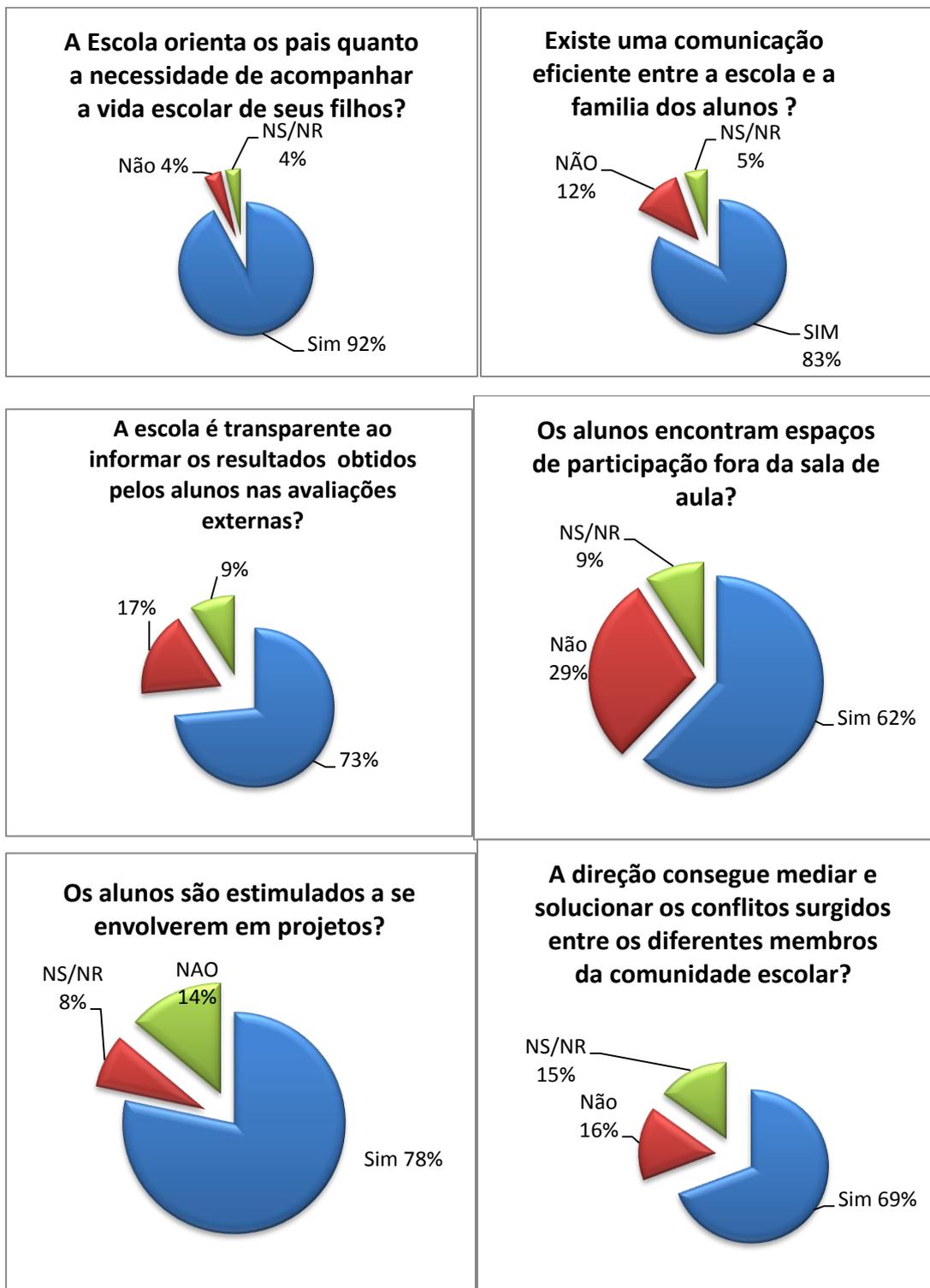
27 Estou satisfeito (a) com os serviços prestados pela secretaria da escola?

a) Insatisfeito b) Pouco Satisfeito c) Satisfeito d) Muito Satisfeito e) N/S (Não Sabe)

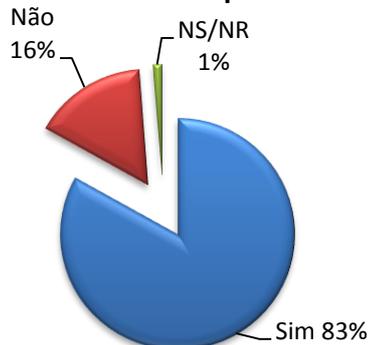
28 Estou satisfeito (a) com a qualidade de ensino oferecida pela escola?

a) Insatisfeito b) Pouco Satisfeito c) Satisfeito d) Muito Satisfeito e) N/S (Não Sabe)

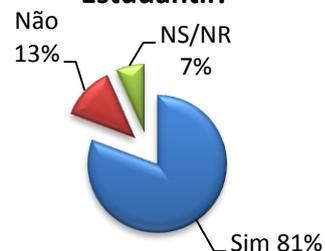
ANEXO 3 - Gráficos sobre dados da Pesquisa Realizada em 2014



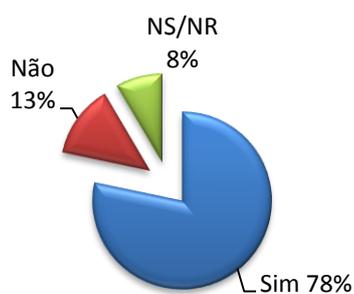
As reuniões de pais acontecem em horário adequado?



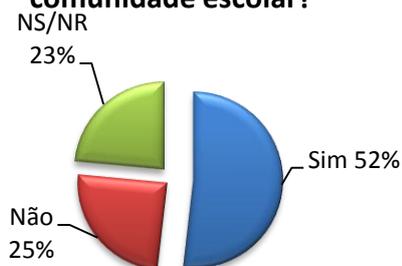
Nesta escola pais alunos e professores são chamados a participarem dos Conselhos, Colegiados e Grêmio Estudantil?



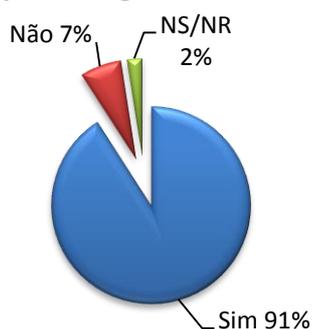
A gestão da Escola é democrática e está aberta ao diálogo com alunos, pais e servidores?



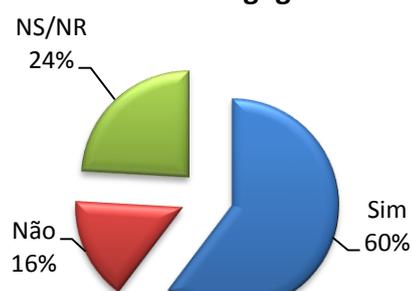
A gestão financeira da Escola é eficiente e presta contas dos recursos recebidos e aplicados aos representantes da comunidade escolar?



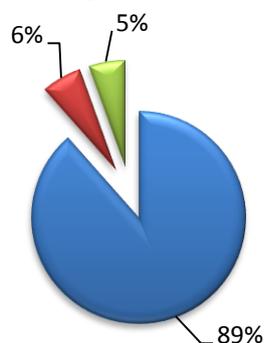
A direção da escola está comprometida com a melhoria da aprendizagem dos alunos?



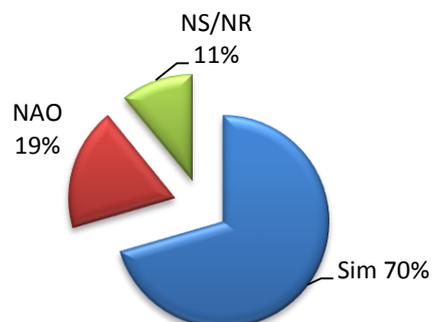
A Escola possui um Projeto Político-Pedagógico?



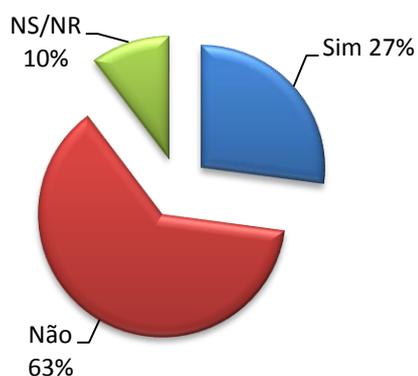
Os professores são comprometidos com a aprendizagem dos alunos?



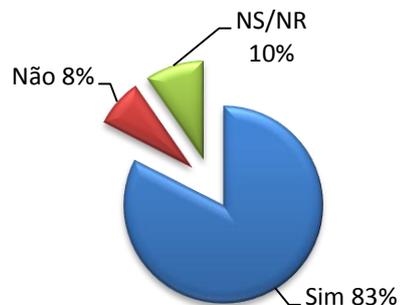
Os professores desta Escola são frequentes e faltam pouco ao trabalho?



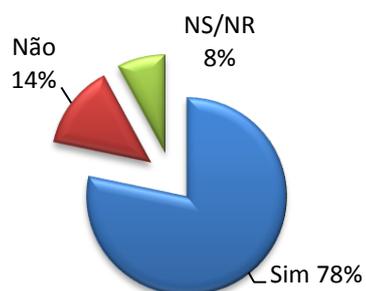
A maioria dos alunos cumprem as regras estabelecidas?



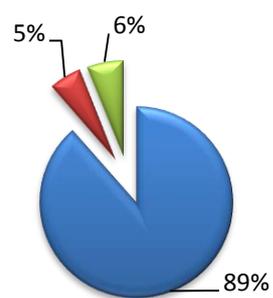
Os professores dominam bem os conteúdos das matérias que ensinam?

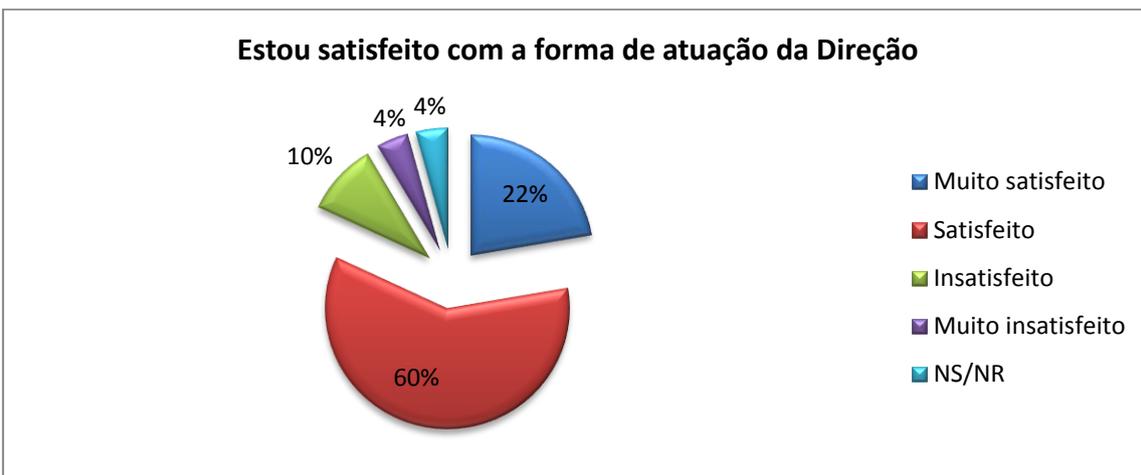
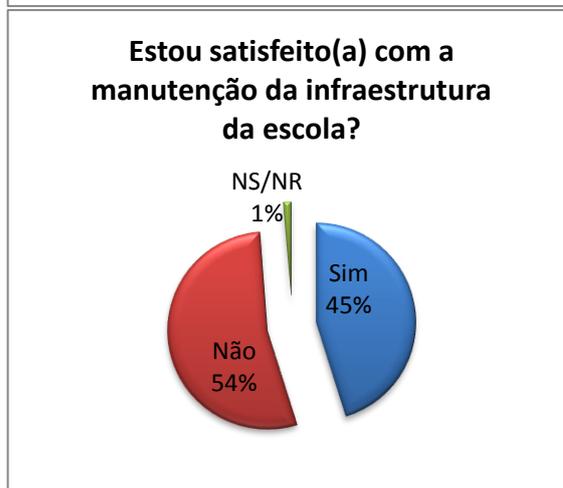
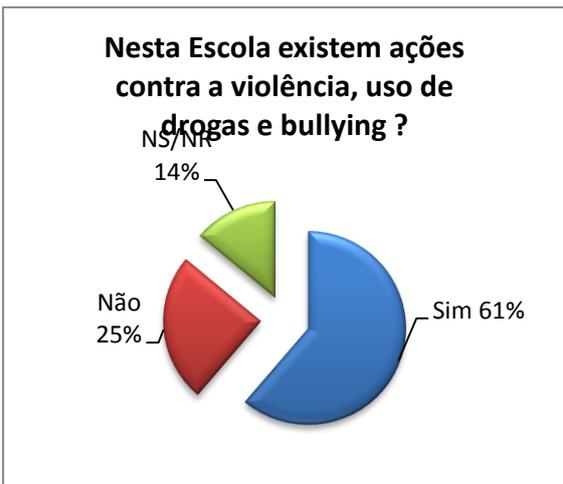


Os professores são atenciosos e orientam adequadamente os alunos com dificuldades?



A Escola possui regras e normas estabelecidas num Regimento Escolar?



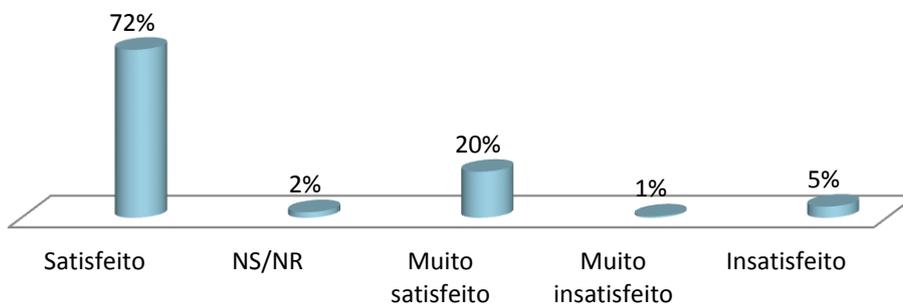


- Muito satisfeito
- Satisfeito
- Insatisfeito
- Muito insatisfeito
- NS/NR

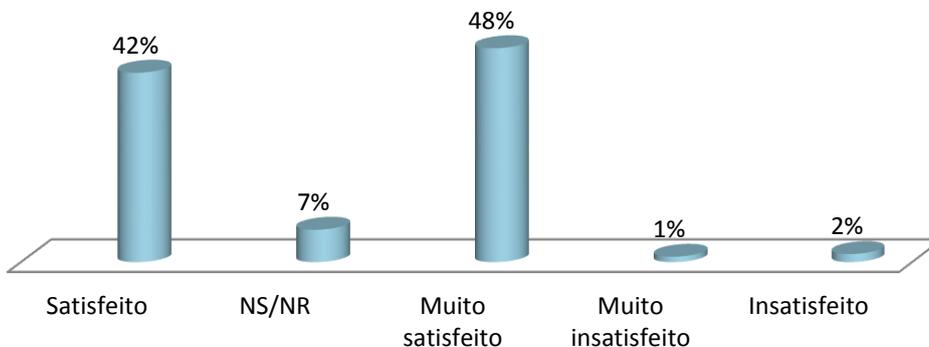
Estou satisfeito(a) com o trabalho da equipe de supervisão pedagógica



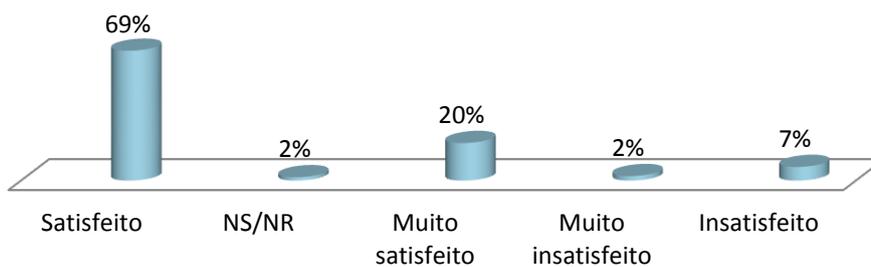
Estou satisfeito(a) com o trabalho realizado pelos professores?



Estou satisfeito(a) com a qualidade da merenda servida na Escola?



Estou satisfeito(a) com a qualidade dos serviços prestados pela secretaria da Escola?



Estou satisfeito(a) com a qualidade de ensino oferecida pela Escola?

