

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LARISSA FERNANDA DOS SANTOS OLIVEIRA

**A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA ESCOLA MUNICIPAL ESTUDANTE
EMMANUEL BEZERRA: CONSTRUINDO UMA DINÂMICA DE PARTICIPAÇÃO**

NATAL

2014

LARISSA FERNANDA DOS SANTOS OLIVEIRA

A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA ESCOLA MUNICIPAL ESTUDANTE
EMMANUEL BEZERRA: CONSTRUINDO UMA DINÂMICA DE PARTICIPAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Luciane Terra dos Santos Garcia

NATAL

2014

UFRN. Biblioteca Central Zila Mamede.

Catálogo da Publicação na Fonte.

Oliveira, Larissa Fernanda dos Santos

A autoavaliação institucional na Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra: construindo uma dinâmica de participação. / Larissa Fernanda dos Santos Oliveira. – Natal, RN, 2014.

151 f.; il.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Luciane Terra dos Santos Garcia.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação – Dissertação. 2. Autoavaliação institucional – Dissertação. 3. Participação – Dissertação. 4. Projeto político-pedagógico – Dissertação. I. Garcia, Luciane Terra dos Santos. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/UF/BCZM

CDU 37

LARISSA FERNANDA DOS SANTOS OLIVEIRA

A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA ESCOLA MUNICIPAL ESTUDANTE
EMMANUEL BEZERRA: CONSTRUINDO UMA DINÂMICA DE PARTICIPAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovado em: _____/_____/_____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Luciane Terra dos Santos Garcia
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
(Orientadora)

Prof. Dr. Márcio Adriano de Azevedo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN
(Examinador Externo)

Profa. Dra. Maria Aparecida de Queiroz
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
(Examinador Interno)

Profa. Dra. Maria Goretti Cabral Barbalho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
(Examinador Interno - Suplente)

NATAL

2014

A minha mãe, Charmayne, símbolo de força e
sensibilidade, que me ama incondicionalmente.
A meu pai, Oliveira, exemplo de dedicação, que cuida e
me apoia em todo o tempo.
A minha prima, Nedja, por existir e acreditar em mim
sempre.

AGRADECIMENTOS

A Deus, porque dele, por ele e para ele são todas as coisas. Responsável pelo meu sustento e força em todos os momentos da vida.

À minha mãe, Charmayne, pelas madrugadas acordadas me acompanhando, pelas orações, por ser um exemplo de força e amor e renunciar a muitas coisas para meu conforto.

Ao meu pai, Oliveira, por toda a dedicação que me oferta, por me acompanhar durante toda a pesquisa, por ser meu grande amigo e por dividir seus conhecimentos comigo.

À minha prima, Nedja, por sempre estar ao meu lado, por ler minhas produções, por sugerir melhorias, por me incentivar e por acreditar em mim, quando nem eu acredito. Palavras não são suficientes para agradecer sua dedicação e amor.

Às minhas sobrinhas Laura e Eduarda, por trazerem alegria em meio às dificuldades, fazendo os meus dias mais leves, e à minha sobrinha Sophia, meu raio de sol, por me incentivar e ficar ao meu lado em todos os momentos.

Aos meus familiares, por compreender minhas ausências, se preocuparem comigo e torcerem sempre por mim. Especialmente, ao meu irmão Marcus e à minha cunhada Danielle, por tirarem minhas dúvidas sobre História e me apoiarem neste momento final de produção.

À minha orientadora, Profa. Dra. Luciane Terra, pela paciência, apoio, confiança e, o mais importante, por ter me ensinado além de conhecimentos acadêmicos, a ser uma pessoa melhor, por meio do seu exemplo de ser humano. Este foi meu maior aprendizado.

À Universidade Federal do Rio Grande do Norte e ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela oportunidade de realizar este trabalho.

A todos da Linha de pesquisa *Política e Práxis da Educação* pelo incentivo, discussões e palpites, que tanto me ajudaram e me deram luz em momentos de escuridão.

À Profa. Dra. Goretti Cabral e à Profa. Dra. Aparecida Queiroz, que acompanham meu trabalho desde o início, sugerindo, orientando e incentivando sempre, e se dispuseram a participar da minha banca, para contribuir ainda mais.

Ao Prof. Dr. Marcio Azevedo, por me acompanhar a muito tempo, sempre me incentivando, e mais uma vez se fazer presente, contribuindo com seus conhecimentos.

À Profa. Dra. Alda Castro, pelas valiosas contribuições e críticas na leitura do meu último capítulo.

À minha amiga Ana Lúcia, por ter me indicado a escola e por ter me ajudado durante todo o processo inicial de definição do campo de pesquisa. Não seria possível esse trabalho sem ela.

Aos integrantes da Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra, por terem me recebido e contribuído para a realização deste trabalho.

Aos meus colegas de trabalho, especialmente Lucinete, pelo apoio e torcida, e Lígia, exemplo de ser humano, pelo incentivo diário ao meu crescimento e por cuidar de mim.

À minha amiga Renata, presente desde a seleção, fazendo sugestões e críticas, e me encorajando durante todo o período do mestrado.

Aos meus amigos Robson e Tarik, que tiveram um papel especial na seleção do mestrado, oferecendo contribuições valiosas para o meu projeto, e Ben Eliel, por ter contribuído na fase final, me animando, incentivando, acalmando e me fazendo acreditar mais em mim.

Aos meus amigos Taniro, Samya, Silvana e Flávia, pelo suporte emocional, por me incentivarem e sempre estarem ao meu lado, ajudando no que fosse preciso.

Às minhas amigas da Linha de Pesquisa *Política e Práxis da Educação*, Glauciane, Andressa, Fabiana e Janaína, por compartilhar os momentos mais difíceis.

Aos amigos e colegas que me deram apoio e aceitaram meus momentos de reclusão.

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Eduardo Galeano

RESUMO

Neste trabalho, investigamos a implementação da autoavaliação institucional na Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra, situada na zona oeste de Natal, Rio Grande do Norte, analisando a participação dos sujeitos escolares. Realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, utilizando informações colhidas de diversas fontes, a saber: entrevistas com a equipe gestora, docente e administrativa; análise documental da legislação vigente, do projeto político-pedagógico, do regimento escolar e do plano de ações para 2013; e revisão da literatura, focada em artigos e livros que versam sobre avaliação, a constituição do Estado Avaliador e as políticas públicas de educação, com vistas a promover o diálogo entre a teoria e a realidade da escola. A avaliação institucional tem sido tema debatido por diversos estudos, porém com seu foco maior na avaliação de sistemas e na Educação Superior, visando promover competição tendo como a justificativa subjacente alcançar a qualidade educacional, sob uma visão liberal. No entanto, para além da função de controle dos resultados educacionais e de fomento da competição entre as instituições de ensino com vistas ao incremento dos recursos recebidos, acreditamos que a avaliação institucional, quer seja construída no interior dos sistemas de ensino, quer seja nas instituições, pode auxiliar na melhoria dos serviços educacionais oferecidos à população, quando empreendida com o propósito de promover o desenvolvimento humano. Na análise dos dados obtidos, descrevemos e analisamos a implementação do processo de autoavaliação institucional da referida escola, quais as concepções que permeiam o ambiente escolar e como se deu a participação da comunidade nessa prática, dialogando com o projeto político-pedagógico e compreendendo a constituição de uma gestão mais democrática.

Palavras-chave: Autoavaliação institucional. Educação. Participação. Projeto político-pedagógico.

ABSTRACT

This project was based on an implemented investigation of the institutional self-evaluation at Municipal Emmanuel Bezerra school, located at the west zone of Natal capital in Rio Grande do Norte state, where school individuals were analysed in interaction. A qualitative research was taken under the use of several pieces of information and collected out of several sources, such as: managing, docent and administrative staff interviews; present school legislation, political pedagogical project, scholar regiment as well as the 2013 action plans documental analyses; and the literature review focused in books and articles which treats of evaluation, State Evaluator and the public educational politics in order to promote the dialogue between school theory and reality. The institutional evaluation has been the theme debated through several studies. However, with its major focus on the evaluation systems and High Education aiming to raise competition having implying the reaching of educational quality as justification under liberal view. Notwithstanding, over the controlling function of the educational results and competition trigger amongst the educational institutions to the accrument of the received resources, it is believed that this institutional evaluation, however the system, can assist in the educational services improvement offered to the local public, when endeavoured to the purpose of supporting human development. Having the obtained data, the self-evaluation process implemented at the concerned school, the conceptions which permeate the school environment as well as the community joining given in this object lesson, was described and analysed as dialoguing with the political pedagogical project and comprehending the constitution in a democratic management.

Key-words: Institutional self-evaluation. Education. Participation. Political pedagogical project.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - Mural da escola com resoluções e prestação de contas.....	95
Imagem 2 - Cronograma de execução do PDE afixado na parede da escola	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEB	–	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	–	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CETPP	–	Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas
EMEEB	–	Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra
ENADE	–	Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior
ENC	–	Exame Nacional de Cursos
ENEM	–	Exame Nacional do Ensino Médio
ENCEJA	–	Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos
FMI	–	Fundo Monetário Internacional
IDEB	–	Índice de desenvolvimento da Educação Básica
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MARE	–	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	–	Ministério de Educação
PAR	–	Plano de Ações Articuladas
PDE	–	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNUD	–	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAEB	–	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SENAC	–	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SINAES	–	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SME	–	Secretaria Municipal de Educação
UFRN	–	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	–	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UnP	–	Universidade Potiguar

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 FOCALIZANDO O TEMA DE ESTUDO.....	12
1.2 O CAMINHO METODOLÓGICO.....	16
1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	22
2 A CONSTITUIÇÃO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO.....	24
2.1 FUNÇÕES DO ESTADO: CONSTRUÇÕES HISTÓRICAS	25
2.2 AS MUDANÇAS NA SOCIEDADE GLOBAL E INFORMACIONAL E AS TRANSFORMAÇÕES NO PAPEL DO ESTADO	29
2.3 A CONSTITUIÇÃO DO ESTADO AVALIADOR E AS REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS.....	35
2.4 AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO	40
3 COMPREENDENDO OS SENTIDOS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL.....	52
3.1 AVALIAÇÃO: HISTÓRICO E CONCEITOS	53
3.2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: CONCEITOS E FINALIDADES.....	57
3.3 AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA	63
3.4 PRINCÍPIOS DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	67
3.5 OPERACIONALIZAÇÃO DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL.....	75
4 A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA ESCOLA MUNICIPAL ESTUDANTE EMMANUEL BEZERRA.....	80
4.1 A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM NATAL.....	81
4.2 A CONCEPÇÃO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA ESCOLA MUNICIPAL ESTUDANTE EMMANUEL BEZERRA	89
4.3 A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA ESCOLA MUNICIPAL ESTUDANTE EMMANUEL BEZERRA	93
4.4 A OPERACIONALIZAÇÃO DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA ESCOLA MUNICIPAL ESTUDANTE EMMANUEL BEZERRA.....	97
4.5 PERSPECTIVAS SOBRE A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA ESCOLA MUNICIPAL ESTUDANTE EMMANUEL BEZERRA	107
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICE A – ROTEIROS DE ENTREVISTAS	134
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES.....	138
ANEXO A – FORMULÁRIOS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL.....	142

CAPÍTULO 1

1 INTRODUÇÃO

1.1 FOCALIZANDO O TEMA DE ESTUDO

Na área educacional, é comum falar de avaliação quando se trata de processos educativos que ocorrem no interior da sala de aula, sendo, portanto, algo inerente ao cotidiano escolar e objeto de vários estudos e pesquisas com o foco na avaliação da aprendizagem. Não é, no entanto, sobre essa dimensão da avaliação que focaremos nesse trabalho, mas sobre um processo amplo que envolve várias dinâmicas e participantes do campo educacional, e que tem por objetivo analisar toda a escola, denominando-se avaliação institucional.

Considerando a contribuição de autores como Belloni, Magalhães e Sousa (2007) e Dias Sobrinho (2003), este trabalho parte da concepção de avaliação institucional como processo de análise de todas as dimensões de um fenômeno, fato ou organização, de forma contextualizada, visando seu aperfeiçoamento. A avaliação institucional é um processo importante para o desenvolvimento educacional e vem sendo cada vez mais vivenciado nas organizações e sistemas escolares.

Tal processo pode ser desencadeado tanto por agentes internos ou externos às instituições. Denominam-se avaliações externas aquelas realizadas por agentes do governo, peritos ou pesquisadores, que não integram cotidianamente as instituições ou programas que estão sendo avaliados. As avaliações internas, por sua vez, são desenvolvidas pelos próprios integrantes da escola, de um programa, de uma equipe, entre outros. É sobre a avaliação institucional interna de uma escola, que ocorre em seu interior e é realizada pelos seus integrantes, que desenvolvemos a presente pesquisa. Suanno (2002) utiliza a nomenclatura de autoavaliação institucional para ressaltar que é um processo interno à escola, realizado por seus membros¹.

O interesse em realizar um estudo sobre avaliação institucional foi despertado em 2008, a partir da experiência profissional quem desenvolvemos em uma instituição de educação profissional do Rio Grande do Norte (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC), a qual realiza um processo de autoavaliação institucional, com o objetivo de identificar as fragilidades e empreender modificações em sua estrutura. Dessa forma, ao

¹ Este trabalho aborda a avaliação institucional interna. Então, para diferenciar da avaliação institucional externa, e reforçar sobre sua realização no ambiente interno da escola, utilizamos, em seu título, a expressão autoavaliação institucional, conforme Suanno (2002). Em alguns momentos, utilizaremos avaliação institucional, com o sentido de avaliação interna. Ao tratarmos, exclusivamente, da avaliação institucional externa, para efeito de organização desse trabalho, usaremos também o termo avaliação de sistemas.

realizarmos um curso *lato sensu* de especialização em Gestão e Organização Escolar, na Universidade Potiguar (UnP), no período de 2008 a 2010, investigamos o processo de autoavaliação institucional nessa instituição e observamos que ele permite à gestão organizar suas ações de modo a possibilitar a melhoria da qualidade das ações na instituição e o envolvimento de todos os seus integrantes.

Ao ingressarmos no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em 2011, decidimos estudar o processo de autoavaliação institucional em uma escola municipal de Natal, no Rio Grande do Norte, considerando a participação da comunidade escolar, bem como as concepções sobre a autoavaliação institucional assumidas pelos sujeitos escolares. Sentimos interesse em investigar esse tema por percebermos que a Educação Básica não tem sido foco de estudos sobre o processo de avaliação institucional intraescolar², havendo a necessidade de compreender se, nas escolas que desenvolvem essa prática, ela tem contribuído para a definição e o alcance dos objetivos compartilhados pelos profissionais.

Existe uma vasta literatura sobre avaliação institucional, principalmente no que tange a educação superior ou às avaliações institucionais externas. Inclusive, essa foi a literatura que utilizamos para ajudar a elaborar a nossa construção teórica sobre o tema, pois os estudos com foco na educação básica são raros. Poltronieri e Calderón (2012) fizeram uma pesquisa do estado da arte das produções científicas sobre avaliação educacional no Brasil, mapeando as publicações da Fundação Carlos Chagas, nos anos de 1990 a 2010. No período investigado, na revista *Estudos em Avaliação Educacional*, foram publicados 381 artigos, em 47 números, relacionados à avaliação educacional. A Educação Básica é o foco predominante, aparecendo em 52,4% dos artigos. Para efeito de estudo, o foco dos artigos foi dividido em três temas: avaliação da aprendizagem, avaliação de sistemas e avaliação institucional. Apenas 1,5%, dos estudos sobre avaliação na Educação Básica abordam o tema avaliação institucional com o foco em autoavaliação e construção do projeto político-pedagógico, o que correspondem a apenas dois artigos. A avaliação da aprendizagem continua sendo o assunto mais abordado.

Diante dessa percepção de poucos estudos sobre avaliação institucional no âmbito intraescolar do Ensino Fundamental, esta pesquisa investiga a implementação da autoavaliação institucional na Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra (EMEEB), em Natal, no Rio Grande do Norte, partindo das seguintes questões:

² Avaliação intraescolar é aquela que se refere ao ambiente interno da escola, realizada pelos seus próprios sujeitos, sendo, também, um sinônimo para autoavaliação institucional.

- i. como foi implementado o processo de avaliação institucional na Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra?
- ii. quais as concepções de avaliação institucional dos sujeitos escolares?
- iii. como ocorre a participação dos integrantes da escola no processo de autoavaliação institucional?

A discussão sobre a autoavaliação institucional na Educação Básica se torna relevante, porque entendemos que a avaliação institucional não tem por função apenas verificar os resultados das ações docentes e da aprendizagem, ou seja, como o processo educacional foi realizado, funcionando apenas como diagnóstico do processo de ensino e aprendizagem. A análise dos dados coletados acerca dos diferentes aspectos que se procuram avaliar pode nortear todas as ações da escola, servindo como instrumento de aperfeiçoamento do projeto político-pedagógico.

No presente estudo, pretendemos aprofundar a discussão sobre a autoavaliação institucional, voltando-nos para a Educação Básica e pública. Focalizamos o estudo do processo de autoavaliação institucional em uma organização de Ensino Fundamental, visto que existem poucos estudos com esse foco. Dessa maneira, pretendemos ampliar as discussões para esse nível de ensino a fim de compreender como a participação da comunidade escolar é efetivada na melhoria do processo empreendido. Acreditamos que a participação é fundamental para o desenvolvimento de um processo avaliativo democrático, em consonância com o projeto político-pedagógico da escola.

A avaliação tem ocupado um papel de destaque na formulação das políticas educacionais, principalmente a partir da década de 1990. A lógica do mercado propugnada pelo ideário neoliberal ocasionou disputas entre os países por uma posição no mercado competitivo (BROOKE, 2006), visto que a ideia é de que a educação pode auxiliar na produção de conhecimento e no desenvolvimento da tecnologia. Nessa concepção, quanto mais uma nação produz, mais destaque no mercado ela pode ter. Assim, a avaliação foi considerada como medida de um determinado padrão, tornando-se “[...] elemento privilegiado para a realização das expectativas de promoção da melhoria da qualidade do ensino básico e superior” (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p.794).

Diante dessa perspectiva, os organismos multilaterais e o Ministério de Educação (MEC) imprimiram como política às Secretarias de Educação dos estados e municípios brasileiros a implementação de processos de avaliação dos sistemas escolares. Nesse ínterim, a avaliação ganhou importância e se tornou relevante como instrumento de regulação

educacional. Essa função de regulação está ligada aos novos papéis assumidos pelo Estado, dos quais destacamos o de regular e de avaliar os serviços educacionais, assentado, segundo Cabral Neto (2009, p.25), “[...] nos valores da excelência e da competitividade”. Essa ideia parte das políticas de descentralização e conferem autonomia relativa aos sistemas de ensino, mantendo-se, porém, sob o controle e a regulação do Estado. Conforme Afonso (2003, p.49),

[...] o interesse demonstrado pela avaliação, sobretudo por parte de governos neoconservadores e neoliberais, começou a ser traduzido pela expressão “Estado Avaliador”. Esta expressão quer significar, em sentido amplo, que o estado vem adaptando um ethos competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos.

Entender essa atuação avaliadora do Estado ajuda a compreender os princípios que norteiam as ações políticas nas práticas avaliativas e perceber que a análise dos processos educativos não se limita à avaliação de alunos, mas que, conforme Sousa (2003), está ligada também ao desempenho docente, às condições materiais e às pedagógicas, à avaliação de sistemas, institucional e de cursos.

Em face da compreensão do debate acerca da avaliação institucional, que tem estado cada vez mais presente na esfera acadêmica, o foco nas avaliações dos sistemas de ensino tem sido central. De acordo com Moreira (2004, p.3),

[...] as experiências avaliativas têm despertado a atenção da gestão do sistema de ensino para a reflexão sobre o fato de que uma escola bem avaliada produz melhores resultados: isso quando os resultados retomam à escola e produzem inovações a fim de superar o desempenho insatisfatório apresentado e não para serem utilizados com fins classificatórios entre as escolas.

Entendemos que a prática de avaliação dos sistemas de ensino é válida quando ela tem por função subsidiar a melhoria desse sistema. Além disso, deve estimular a análise dos dados pela própria escola. Esses são indicativos das possibilidades de utilização da avaliação no âmbito intraescolar, incentivando uma análise dos processos e dos resultados internos. São poucas, no entanto, as práticas de autoavaliações institucionais no âmbito da Educação Básica.

Desse modo, a presente dissertação tem como objetivo geral examinar a implementação da autoavaliação institucional na referida escola, analisando, sobretudo, a participação dos sujeitos escolares. Como objetivos específicos, arrolamos os seguintes:

i. investigar o processo de implementação da autoavaliação institucional na Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra;

- ii. compreender as concepções dos sujeitos escolares acerca da autoavaliação institucional;
- iii. analisar a participação dos sujeitos escolares no processo de autoavaliação institucional.

1.2 O CAMINHO METODOLÓGICO

Ao iniciar o estudo sobre determinado objeto, o passo inicial é verificar o que foi produzido sobre o assunto. Isso é necessário devido à vontade de estudar algo a partir, normalmente, de uma base, do conhecimento já existente, mesmo que seja óbvio. Conforme Corazza (2002, p. 111), “[...] toda e qualquer pesquisa nasce precisamente da insatisfação com o já sabido”. Dessa forma, uma questão de pesquisa é fruto de uma dúvida que surge sobre determinado assunto aparentemente conhecido, mas não o suficiente. Por isso, as questões nunca se esgotam, pois quanto mais se conhece, mais dúvidas existem. Laville e Dionne (1999, p.85) corroboram com essa perspectiva ao afirmarem que “[...] o que mobiliza a mente humana são problemas, ou seja, a busca de um maior entendimento de questões postas pelo real”.

Segundo Popper (1995, p.57), “[...] a ciência, a filosofia, o pensamento racional, todos devem partir do senso comum”. O filósofo compreende, então, que o senso comum é o ponto de origem para aprofundar o conhecimento sobre a realidade, sendo criticado e reformulado. O senso comum pode ser entendido como um saber social sobre determinado assunto, alcançado por meio de experiências do cotidiano, sem um parecer científico. Para Popper, a ciência surge para melhorar esse senso comum.

Porém, compreendemos que esse saber imediato, advindo de experiências naturais, pode gerar alguns problemas que dificultam as análises. Em seu livro *Fenomenologia do Espírito*, Hegel (1992), aborda a filosofia como uma ciência de experiência da consciência humana, na qual a consciência vai buscando analisar ela mesma. Para ele, a consciência possui dois objetos: o primeiro seria o saber em si, imediato, e o segundo, o ser para a consciência desse em si. Em outras palavras, consiste em identificar se o objeto corresponde às concepções que se tem sobre ele.

Nesse sentido, podemos dizer, inclusive, que se basear no senso comum é algo perigoso para realização de uma pesquisa, devido à possibilidade que ele tem de não traduzir a visão mais profunda sobre determinado objeto. Além disso, segundo Solis (1995), o senso

comum é determinado por práticas sociais e o momento histórico em que foi estabelecido. Segundo a autora,

[...] o senso comum está impregnado de ideologia, traduzindo-a na consciência imediata dos homens, de tendência nitidamente conservadora e conformista. A superação do senso comum se faz, então, necessária para atingir o conhecimento do real (SOLIS, 1995, p.60).

Então, ao estudarmos a autoavaliação institucional, sentimos a necessidade de aprofundar questões e examinar o que de fato as pessoas concebem sobre esse processo, para, enfim, construir um conceito mais aprofundado da realidade e ampliarmos nosso conhecimento. Partimos da perspectiva de Lavelle e Dionne (1999, p. 91), que consideram os conceitos como “[...] representações mentais de um conjunto de realidades em função de suas características comuns essenciais”. Desse modo, a partir das concepções de diversos sujeitos, torna-se necessário analisar as semelhanças e as diferenças, para compreendermos o conceito de avaliação que eles possuem.

Outro aspecto de extrema importância abordado por Hegel é que “[...] a coisa tem nela mesma uma verdade oposta” (HEGEL, 1992, p.90). Sendo assim, é necessário termos um cuidado ainda maior ao analisar a avaliação institucional, pois os diversos estudos publicados sobre essa temática abordam os aspectos positivos desse processo, sem questionar suas próprias peculiaridades.

Porém, mesmo ultrapassando a concepção inicial, a tarefa de adentrar o objeto em suas diversas vertentes se torna difícil também, segundo Bachelard (1996), devido a toda carga de conhecimento trazida pelo pesquisador. Para Bachelard, a nossa opinião é o primeiro obstáculo que enfrentamos ao analisar uma determinada realidade, pois o olhar sobre o objeto e as questões que desenvolvemos sobre ele sempre são decorrentes de nossas concepções, interesses e valores. O autor parte da ideia de que esse conhecer novo é uma ruptura com o antigo e não um complemento. Ou seja, a ideia é que o processo de conhecimento não se dá pelo acúmulo de saberes, mas, por meio de contraposições. Bachelard é ainda mais incisivo ao dizer que o conhecimento novo destrói antigos que não foram bem estabelecidos.

Dessa maneira, ao começarmos o estudo, foi necessário nos despirmos de valores que foram construídos com base no senso comum sobre o assunto, para conhecer o que de fato o processo de autoavaliação institucional envolve. Este foi um dos obstáculos mais complexos a ser ultrapassado, pois algumas concepções estavam muito consolidadas ao iniciar o processo

de pesquisa. Ir além dessas concepções foi uma tarefa difícil, pois, conforme Bachelard (1996, p.18), “[...] diante do real, aquilo que cremos saber com clareza ofusca o que deveríamos saber”.

Normalmente, o entendimento sobre algo está relacionado ao seu conhecimento, sugerindo que este pode ser finalizado, obtido totalmente. No entanto, Bachelard (1996, p.17) diz que o “[...] conhecimento do real é a luz que sempre projeta algumas sombras”. Percebemos que quanto mais se investiga e “ilumina” determinada realidade, mais dúvidas e áreas antes não observadas passam a ser alvo de reflexões, haja vista a percepção da incompletude do conhecimento. Sobre esse aspecto, Corazza (2002, p.111) ressalta que “[...] somente nessa condição de insatisfação com as significações e verdades vigentes é que ousamos tomá-las pelo avesso, e nelas investigar e destacar outras redes de significações”. Em outras palavras, podemos dizer que é a não aceitação definitiva do que é dito como real que impulsiona um aprofundamento no objeto de estudo. Corazza ainda complementa, ao afirmar que:

[...] constituir um problema de pesquisa é começar a suspeitar de todo e qualquer sentido consensual, de toda e qualquer concepção partilhada, com as quais estamos habituadas/os; indagar se aquele elemento do mundo – da realidade, das coisas, das práticas, do real – é assim tão natural nas significações que lhe são próprias; duvidar dos sentidos cristalizados, dos significados que são transcendentais e que possuem estatuto de verdade [...] (CORAZZA, 2002, p.118).

Partindo desse pressuposto, conforme Konder (1985, p.84), é necessário “[...] revermos o passado à luz do que está acontecendo no presente”. Ou seja, tudo vai ocorrendo de acordo com as relações, as transformações e o momento histórico onde o processo estudado está situado, conforme já dito. Tudo se desenvolve para atender a alguma necessidade, para alcançar algum objetivo. E é por meio dessa investigação que podemos, realmente, identificar os pontos principais da autoavaliação institucional.

Nesse sentido, este trabalho fundamenta-se no método de pesquisa crítico. A teoria crítica, conforme Honneth (1999), visa superar a simples busca de fatos, como ocorre no positivismo, e a explicação focada apenas na essência, conforme a metafísica contemporânea. Assim, compreendemos que o contexto social influencia diretamente os fenômenos, sendo necessário interpretar as relações sociais a partir da análise histórica da sociedade. Para isso, é necessário utilizar “[...] todo o espectro das disciplinas científicas sociais a fim de poder investigar apropriadamente o atual conflito entre as forças produtivas e as relações de produção” (HONNETH, 1999, p.510). Percebemos, nesse método, a influência do marxismo, na explicação do funcionamento da sociedade, e da psicanálise, para explicar a formação do

sujeito, utilizando a dialética para a análise de ambas. De acordo com Nobre (2011, p. 11, grifo do autor),

[...] a teoria crítica tem sempre como uma de suas mais importantes tarefas a produção de um determinado *diagnóstico* do tempo presente, baseado em tendências estruturais do modelo de organização social vigente, bem como em situações históricas concretas, em que se mostram tanto as oportunidades e potencialidades para a emancipação quanto os obstáculos reais a ela

Sendo assim, buscamos estabelecer um diálogo entre as informações obtidas no campo de investigação sobre autoavaliação institucional, situando as políticas educacionais elaboradas a partir da década de 1990, de forma a possibilitar a reflexão sobre a participação efetiva dos sujeitos escolares na gestão da escola. Para os procedimentos de coleta e sistematização dos dados, optamos por ferramentas qualitativas, por entender, segundo Bogdan e Biklen (1994), que elas permitem compreender os fenômenos a partir do seu ambiente natural de ocorrência, para, em seguida, analisar os dados à luz da teoria crítica.

Partindo dessa compreensão, realizamos uma revisão da literatura, inicialmente, focada em artigos e livros que versavam sobre as políticas públicas de educação e a avaliação institucional interna e externa às organizações escolares. Pretendíamos, dessa forma, situar historicamente e compreender a perspectiva da autoavaliação institucional nesse contexto, dialogando com os dados empíricos obtidos durante a pesquisa. Nesse sentido, Laville e Dionne (1999, p.113) ressaltam que essa é uma atividade crítica, na qual devemos buscar fontes relacionadas ao problema de pesquisa, estreitando progressivamente o ângulo da visão para não “[...] se perder na enorme e sempre crescente soma das fontes de pesquisa”.

Elencamos os seguintes critérios para a seleção da escola: a) escolas que realizassem a autoavaliação institucional; b) tempo da prática de autoavaliação institucional de, no mínimo, dois anos, para observar os resultados; c) a facilidade de acesso para a pesquisadora. Sabíamos que existiam algumas escolas que participavam do Prêmio Gestão Escolar³, o qual tem como um dos seus critérios a realização de uma autoavaliação pela gestão da escola. Então, realizamos uma visita à Secretaria Municipal de Educação de Natal (SME) e conversamos com a responsável pelo setor de gestão escolar para verificar se as unidades da rede municipal de Natal realizavam a autoavaliação institucional e como se configurava esse processo. Não obtivemos, no entanto, a informação sobre a existência de nenhuma escola que realizasse a prática de

³ Este prêmio é organizado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), que visa reconhecer os projetos inovadores e as experiências exitosas de gestão na educação básica do ensino público brasileiro.

autoavaliação institucional. A funcionária da SME informou que desconhecia essa prática nas escolas e não mencionou o Prêmio Gestão Escolar.

Ao não recebermos a indicação por parte da Secretaria, questionamos aos pesquisadores da Linha de Pesquisa Políticas e Práxis da Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, se conheciam alguma escola que realizasse a prática de autoavaliação institucional. Assim, a informação sobre a realização do processo de autoavaliação institucional por uma escola da Rede Municipal de Natal foi fornecida por uma mestranda da referida Linha de Pesquisa, que participou das discussões sobre o projeto de pesquisa dessa dissertação. Ela nos informou que a Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra desenvolve a prática de autoavaliação institucional, há 4 anos. Essa informação foi fundamental para definirmos a escola, visto que atendia aos critérios de seleção da instituição campo de pesquisa, definidos no projeto de pesquisa.

O projeto inicial de pesquisa definia como público alvo do campo empírico a equipe gestora (direção e coordenação), professores, funcionários, pais e alunos, pois consideramos, de acordo com a literatura, que esses são os segmentos participantes da autoavaliação institucional. No entanto, por algumas dificuldades de contato com a escola, não foi possível entrevistar os pais e os alunos. Encontrávamos os pais, apenas, durante a saída das aulas, e não havia tempo suficiente para conversar. Só conseguimos contato com os alunos no horário do intervalo, no qual eles preferiam brincar. Somente uma vez encontramos alguns alunos que se dispuseram a conversar informalmente, porém muito rápido.

Na coleta de dados, realizamos entrevistas semiestruturadas com uma gestora, duas coordenadoras, uma professora e uma funcionária. De acordo com Martins (2002), a entrevista permite o relacionamento entre entrevistado e entrevistador, por meio do diálogo orientado que busca informações mais ricas sobre o estudo e permite ao entrevistado se expressar com clareza. Ademais, possibilita a observação das reações do entrevistado ao mesmo tempo em que fala. Conforme Quivy e Campenhoudt (1992), a entrevista semi-estruturada, chamada também de semidirigida, é a mais utilizada nas investigações sociais e é assim denominada porque não é inteiramente aberta nem orientada por um grande número de perguntas precisas. Normalmente, o pesquisador dispõe de perguntas-guias, relativamente abertas, que não as aplica, necessariamente, na ordem que foram anotadas. É possível “[...] explicitar algumas questões no curso da entrevista, reformulá-las para atender às necessidades do entrevistado” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 188). Busca-se deixar o entrevistado à vontade para falar abertamente, e o investigador esforça-se para direcionar a entrevista para os objetivos, colocando as perguntas

no momento mais apropriado e de forma natural. Objetiva, desse modo, alcançar, também, informações que não eram previstas e observar fenômenos desconhecidos anteriormente.

Por meio das entrevistas, objetivamos ter um conhecimento sobre: a) a concepção de avaliação institucional, b) a participação dos integrantes da escola e, c) os resultados que a comunidade escolar considera ter obtido com essa prática. Essas são as três categorias gerais do roteiro da entrevista⁴ e do questionário⁵. Assim, estabelecemos um diálogo com a literatura e identificamos as contradições existentes na prática avaliativa da escola, buscando analisar como o processo de avaliação institucional realmente ocorre na escola, a participação efetiva de seus integrantes e suas bases no projeto político-pedagógico.

Para realizar as entrevistas, fizemos gravações digitais, buscando obter uma maior confiabilidade das informações, bem como realizamos algumas anotações para auxiliar na compreensão de determinados trechos das gravações. Todas as entrevistas foram realizadas na escola, algumas na sala da direção e outras na sala dos professores. Em alguns momentos, o barulho provocado por obras no portão da escola dificultaram o entendimento das gravações, sendo necessário recorrer às anotações. Além disso, a entrevista com a Diretora e uma das coordenadoras foi interrompida diversas vezes para solucionar alguma situação da escola. As entrevistas foram transcritas em seguida, conforme a gravação. Para preservarmos a identidade dos entrevistados, discriminaremos suas falas referindo-nos ao cargo que eles ocupam na escola.

As entrevistas foram realizadas no período de março a abril de 2013, totalizando seis visitas, pois, em algumas delas, não encontramos as pessoas para entrevistar. Nesses momentos prestamos atenção ao que ocorria no interior da escola para melhor compreender a dinâmica escolar e as relações interpessoais, principalmente em relação aos alunos e aos pais, pois não conseguimos entrevistá-los. Entramos, também, em contato por meio de telefone com a direção para retirarmos algumas dúvidas.

Aplicamos, ainda, um questionário a uma professora, devido à sua dificuldade de tempo para nos conceder a entrevista. Realizamos análise documental da legislação, do projeto político-pedagógico da escola, do regimento escolar, do plano de ações para 2013 e dos questionários de autoavaliação institucional utilizados pela escola. Segundo Lüdke e André (1986), a análise documental é de extrema importância para compreender o contexto e as afirmações ou negações dos sujeitos da pesquisa.

⁴ Os roteiros de entrevistas estão disponíveis no Apêndice A deste trabalho.

⁵ O questionário utilizado está disponível no Apêndice B deste trabalho.

Em posse dos dados empíricos e do referencial teórico-metodológico, retomamos as questões da pesquisa, buscando compreender as relações desenvolvidas na escola em suas mediações com o contexto social, político e econômico. Assim, procuramos identificar qual é a concepção que os sujeitos escolares possuem da autoavaliação institucional, como ocorre o processo de autoavaliação institucional da escola e como e o porquê se construiu, buscando compreender a participação dos implicados no processo.

As entrevistas possuíam um mesmo roteiro⁶, porém, por serem semiestruturadas, as respostas não seguiam a mesma ordem para cada entrevistado. No entanto, foi possível perceber determinados pontos de regularidade entre as respostas. Para analisar esses discursos, dividimos as transcrições das entrevistas em quatro categorias de análise: concepção sobre autoavaliação institucional, participação no processo de autoavaliação, operacionalização da autoavaliação na escola estudada e percepção sobre o processo de autoavaliação na escola. Para isso, separamos os trechos de cada entrevista que versasse sobre uma dessas categorias e colocamos em um arquivo único, de forma a facilitar a localização das informações nas transcrições e a articulação dessas falas dos diversos entrevistados.

Essa divisão da entrevista seguiu o modelo aberto, segundo Laville e Dionne (1999), pois não foram fixadas no início, tomando forma durante a obtenção dos dados e posterior análise. Esse processo exigiu repetidas leituras das transcrições das falas dos entrevistados, buscando identificar, conforme Bogdan e Biklen (1994), as regularidades e as divergências entre as falas, de forma a classificar os dados recolhidos. Foi necessária também a retomada do aporte teórico, de forma a realizar uma análise detalhada sobre o processo de autoavaliação institucional na escola.

1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Este trabalho está estruturado em cinco capítulos, incluindo a introdução, na qual delimitamos o objeto de estudo, descrevemos as questões de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos, bem como o percurso metodológico adotado no processo de investigação e de análise, e as considerações finais, onde apresentamos nossas percepções sobre os dados empíricos

No segundo capítulo, fazemos uma análise da constituição das políticas de avaliação, apresentando as funções do Estado, contextualizando as mudanças na sociedade global e

⁶ O roteiro das entrevistas encontra-se em anexo.

informacional, e interligando às reformas do Estado e educacionais, de forma a compreender as políticas de avaliação no contexto da educação brasileira.

O terceiro capítulo versa sobre a avaliação institucional, discutindo conceitos, histórico, finalidades, princípios e como a literatura aborda sua operacionalização e a importância da participação da comunidade escolar em todo o processo. Procuramos identificar suas ligações com o projeto político-pedagógico e os desdobramentos para impulsionar melhorias na qualidade da educação. Dessa forma, discutimos o que a literatura apresenta para orientar essa prática de avaliação, seja da forma interna quanto externa, para favorecer uma gestão democrática.

O quarto capítulo se detém em aspectos observados diretamente na Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra. Antes de abordar o campo de pesquisa, discutimos o que a legislação municipal aponta sobre a prática da avaliação. Em seguida, analisamos as concepções sobre a avaliação institucional desenvolvidas pelos sujeitos escolares, dialogando com as concepções presentes na literatura. Buscamos traçar as relações existentes entre o projeto político-pedagógico da escola e a autoavaliação institucional empreendida na escola, assim como discutir a influência dessa prática na realização de melhorias no trabalho escolar e a vivência da escola a partir dessa prática, focalizando a participação da comunidade escolar. Identificamos e analisamos, ainda, o que os sujeitos escolares esperam alcançar a partir dessa prática e como avaliam esse processo na escola. Por fim, desenvolvemos nossas considerações finais acerca do processo de autoavaliação institucional na Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra.

CAPÍTULO 2

2 A CONSTITUIÇÃO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO

Ao longo do século XX, o mundo passou por complexas mudanças culturais, políticas e econômicas que influenciaram a vida da sociedade. A partir da segunda metade desse século, ocorreu um grande investimento tecnológico, proporcionando o desenvolvimento da eletrônica, da informática e das tecnologias de informação e comunicação, que propiciaram mudanças na esfera produtiva e no mercado de trabalho e, conforme denomina Castells (1999), o desenvolvimento da sociedade global e informacional.

Nesse contexto, a crise econômica da década de 1970 não só motivou o investimento na área tecnológica, mas também gerou o questionamento acerca do Estado de Bem-Estar Social⁷ e o crescimento do ideário neoliberal, que, dentre outros aspectos, preconiza o Estado Mínimo, sob a justificativa de diminuir os gastos públicos e a ineficácia do Estado. Para isso, os neoliberais passaram a incentivar reformas do Estado, as quais trouxeram, em sua essência, a redefinição do seu papel, reforçando suas funções de indutor e avaliador/regulador das ações públicas.

Dentre as principais implicações desse cenário, podemos destacar as reformas implementadas nos aparelhos de Estado, em particular, o educacional, conforme orientações de organismos transnacionais de financiamento e de cooperação, como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Uma das orientações desses organismos para o campo educacional, na década de 1990, constituiu-se na focalização dos investimentos públicos na Educação Básica e a busca por maior eficácia dos gastos educacionais. Nessa perspectiva, é difundida a ideia de escola como empresa, a qual deverá produzir capital humano⁸ para promover um maior desenvolvimento econômico.

Nesse sentido, os neoliberais, entre outros grupos sociais de características conservadoras, defendem a necessidade de um maior controle sobre a educação para que essa possa gerar resultados que impactem de forma positiva no crescimento econômico e social. Assim, sob a orientação de instâncias transnacionais de poder, a partir da década de 1990, o

⁷ O Estado de Bem-Estar Social é uma forma de organização político-social decorrente Grande Depressão, e com maior expressão no Pós-Guerra, baseado na atuação do Estado para garantia de benefícios sociais à população (NAVARRO, 1993).

⁸ Esse é um conceito decorrente da Teoria do Capital Humano que foi sistematizada por Theodor Schütz, por volta da década de 50, a partir de uma pesquisa desenvolvida pela UNESCO sobre o ensino nos países, a qual buscava relacionar o crescimento da riqueza com o nível de instrução do país. Dessa forma, atribui-se um grande valor à educação no que diz respeito ao crescimento do capital econômico. Conclui que os investimentos individuais na educação aumenta o patrimônio do indivíduo, o qual gerará desenvolvimento econômico no país. (PAIVA, 2001; SCHULTZ, 1973).

Brasil realizou reformas educacionais que tinham como um de seus eixos a descentralização de poderes e de encargos educacionais do âmbito federal para as esferas locais de poder, sob o argumento de que elas proporcionariam maior eficiência a administração dos sistemas educativos.

Dessa maneira, o controle sobre as ações dos sistemas e das instituições de ensino tornou-se mais flexível, sendo efetivado por meio de mecanismos de avaliação dos resultados. Esses mecanismos buscam, gradualmente, aferir a qualidade dos serviços oferecidos em todas as redes educacionais de todas as unidades federativas. Isso demonstra uma mudança na regulação dos serviços educacionais em função de mudanças ocorridas no papel do Estado, que tem diminuído a sua função de executor de políticas e fortalecido a ideia de Estado Regulador e Avaliador, conforme trataremos a seguir.

2.1 FUNÇÕES DO ESTADO: CONSTRUÇÕES HISTÓRICAS

As concepções de Estado se desenvolvem conforme as correlações de forças empreendidas pelos sujeitos sociais, em determinados momentos históricos, em função dos interesses econômicos, políticos e sociais. De acordo com Linera (2010), a política vai além do Estado, porém é necessário compreender que ao redor dele e em seu interior existe uma correlação de forças sociais, políticas, econômicas e culturais. Nisso reside a importância de discutirmos esse assunto. Para o autor, o Estado possui uma parte material, representada pelas instituições que o compõe, como o governo, o parlamento, as forças armadas etc., e uma parte ideal, composta pelas concepções, saberes, conhecimentos e expectativas. Além disso, o Estado compreende também relações e hierarquias entre pessoas e crenças, que influenciam as disputas de poder existentes em seu interior. Assim,

[...] temos então os três componentes de todo Estado, isto é, todo Estado é uma estrutura material e institucional; todo Estado é uma estrutura ideal, de concepções e percepções e é uma correlação de forças. Mas é também o monopólio da força, da legislação, da tributação e do uso de recursos públicos. (LINERA, 2010, p. 26)

Historicamente, diversos pensadores se detiveram em compreender o Estado Moderno, suas funções reais e ideais conforme a época. O próprio termo Estado passou a designar uma

sociedade política somente a partir do século XVI, com a difusão e prestígio conferido à obra “O Príncipe”, de Maquiavel⁹ (BOBBIO, 1987), marcando mudanças em sua concepção.

Maquiavel (2008) foi o primeiro a refletir sobre o Estado, e suas obras sempre retornam para essa temática. Maquiavel rejeitava a concepção idealista preconizada por Platão e Aristóteles, pois defendia a visão dos historiadores antigos, pautada na realidade concreta. Nesse sentido, compreendia que as situações precisam ser verificadas como se configuram, na realidade, e não conforme seu ideal, ou seja, como deveriam ser. Em face à toda situação de alternância de poderes no governo que vivenciou, no século XVI, que, inclusive, resultou em seu exílio na própria cidade, Maquiavel buscou em suas análises compreender como superar essa instabilidade política. Compreendia, assim, que o Estado dependia do indivíduo e sua relação com o poder para ser configurado. Dessa forma, o poder é o alicerce central da estrutura do Estado, podendo ser utilizado para a dominação do homem sobre o próprio homem.

Sob a influência do Renascimento (séculos XV e XVI), das ideias iluministas (séculos XVII e XVIII) e da transição do feudalismo para o capitalismo (séculos XIV a XVII), os teóricos clássicos contratualistas (dentre os quais, destacamos Hobbes, Locke e Rousseau) teorizaram sobre a construção do Estado Moderno. De modo geral, eles compreendem a construção do Estado Moderno como uma passagem do estado de natureza para outro de civilização, guardando as suas especificidades. Pela configuração de um contrato social, os homens abandonam o estado de liberdade baseado no direito natural e passam ao estado civil. Neste, o Estado se responsabiliza pela proteção aos indivíduos e à propriedade privada por meio da força física e da definição de leis, que orientam a vida em sociedade.

Seguindo as concepções dos contratualistas, Hobbes (CARNOY, 1988) aborda a ideia de que a função do Estado¹⁰ é cuidar do “bem comum” dos indivíduos, pois se estes não tiverem algo que os controlem, poderão ocasionar a morte, visto que cada um possui seus interesses próprios¹¹. Dessa forma, conforme Bobbio (1987), Hobbes buscou desenvolver uma explicação

⁹ Maquiavel nasceu em Florença, na Itália, em um período em que o país possuía diversos regimes políticos, assim como seu desenvolvimento econômico. Nesse sentido, havia uma descontinuidade dos governos, os quais não conseguiam se manter no poder por um período de tempo superior a dois meses. Em um desses governos, Maquiavel assumiu um cargo de destaque na vida pública, mas, com a queda dos governantes, perdeu seu emprego, foi torturado e condenado à prisão por ser suspeito de conspiração contra o governo. Mesmo depois de liberto, continuou sendo impedido de exercer cargos na sua profissão, passando a viver em uma propriedade herdada do pai e a estudar os clássicos. Foi nesse momento de exílio forçado, a partir dessas experiências com os clássicos, que Maquiavel foi inspirado a escrever suas obras de análise política. (WEFFORT, 2006)

¹⁰ Hobbes, assim como Locke, partem inicialmente da ideia de um estado de natureza, o qual, por meio de um contrato social, transforma-se em um estado civil. Porém, Locke concebia que esse estado de natureza era caracterizado pela liberdade e igualdade, enquanto Hobbes o definia como baseado na segurança e violência, e sem a presença da propriedade (WEFFORT, 2006).

¹¹ É importante ressaltar o período em que Hobbes escreveu sua célebre obra “Leviatã” para compreendermos de onde surgem suas concepções. Sua obra ocorreu logo após a guerra civil entre o rei Carlos I e o Parlamento, na

racional para a existência e atuação do Estado. Segundo ele, as pessoas devem abrir mão de seus direitos naturais em nome da segurança, e o Estado tem a função de controlar as ações do homem¹².

Quase quarenta anos depois da publicação do *Leviatã*, Locke, descendente de burgueses, publica suas primeiras obras, visto que passou um período refugiado na Holanda, por ser opositor do absolutismo que imperava na Inglaterra. Com a vitória do liberalismo político, suas obras iniciais foram para legitimar a deposição de Jaime II pelo Parlamento. Em seu Segundo Tratado, Locke sistematiza algumas ideias sobre o Estado Liberal, defendendo que força e tradição não são fontes do poder político legítimo, e sim o consentimento expresso dos governados, preconizando a igualdade civil e a liberdade individual (WEFFORT, 2006).

Locke (CARNOY, 1988) amplia, ainda, a perspectiva de que é o Estado quem deve atuar para garantir a propriedade¹³ e liberdade, por meio das leis estabelecidas para regular a vida em sociedade. Nessa perspectiva, em que se funda a concepção liberal de Estado, este é concebido de forma minimalista como meio de regulação das relações sociais e preservação da propriedade, por meio do estabelecimento de um contrato social, marcando a passagem de um estado de natureza para o estado civil. Vale ressaltar que para Locke aqueles que não possuem propriedades não pertencem à sociedade civil.

Além disso, conforme Weffort (2006), é importante observar que, em Hobbes, o contrato social trata-se de um pacto de submissão, pois seu objetivo é a preservação da vida através da transferência da força coercitiva da comunidade para um terceiro, representado por um homem ou assembleia, a fim de garantir sua segurança, mesmo que perdendo a liberdade. No entanto, em Locke, o contrato é um pacto de consentimento para formar a sociedade civil, de forma a preservar os direitos que possuíam no estado de natureza, sob a concepção de que o amparo da lei e da força de um corpo político poderia protegê-los mais adequadamente.

Rousseau também discute sobre a questão do contrato social, trabalhando sobre a vertente das desigualdades sociais dos homens. Ele considera que os homens nascem livres e iguais, mas a própria sociedade corrompe o homem (CARNOY, 1988). Dessa forma, considera

qual este último obteve vitória. Este antagonismo entre a Coroa e o Parlamento, que defendiam o absolutismo e o liberalismo, respectivamente, foi uma marca central do século XVII. Seu livro *Leviatã* foi publicado em 1651, o qual “[...] era uma apologia do Estado todo-poderoso que, monopolizando a força concentrada da comunidade, torna-se fiador da vida, da paz e da segurança dos súditos” (WEFFORT, 2006, p.82).

¹² Para o controle das ações do homem, Hobbes enfatiza a existência de um contrato social para regularizar o comportamento humano na sociedade.

¹³ Para Locke, a propriedade deve ser um direito natural do indivíduo, não podendo ser violada pelo Estado, pois fora dada por Deus a todos os homens, que a torna privada por meio do trabalho. No entanto, a partir do advento do dinheiro, proporcionando o surgimento do comércio, a posse de propriedade também poderia ser obtida pela compra (WEFFORT, 2006).

o Estado como uma “[...] criação do rico para assegurar sua posição como classe dominante” (CARNOY, 1988, p.32), de forma a manter a desigualdade social. Segundo Weffort (2006), Rousseau estabelece as condições para um pacto legítimo ao afirmar que, a partir do contrato social, os indivíduos perdem sua liberdade natural, mas devem receber em troca a liberdade civil, ou seja, participarem ativamente da elaboração das leis, estabelecendo as condições de igualdade. Para Rousseau, esse ato de obediência às leis elaboradas pelo próprio povo se configurava em um ato de liberdade. Nesse sentido, conforme Weffort (2006, p.196) “[...] um povo, portanto, só será livre quando tiver todas as condições de elaborar suas leis num clima de igualdade, de tal modo que a obediência a essas mesmas leis signifique, na verdade, uma submissão à deliberação de si mesmo e de cada cidadão, como partes do poder soberano”.

Percebemos que cada um dos teóricos é fruto do seu tempo, ou seja, do momento histórico em que estavam inseridos, e trouxeram contribuições para as discussões sobre o Estado. Por exemplo, Rousseau trouxe um elemento novo, que é a necessidade de o Estado controlar para que não existam pessoas que possuem muito enquanto outras possuem pouco. Trabalha, então, com a ideia de desigualdades sociais e com a necessidade de regulação do Estado.

Os autores pós-marxistas consideram que as condições materiais de uma sociedade influenciam sua estrutura social e a consciência humana e que a sociedade molda o Estado e não o contrário. Contrapõem-se, pois, à ideia de que o Estado é eterno e não histórico. Marx considerava o Estado como expressão da estrutura de classe, decorrente das relações de produção, não representando o bem comum da sociedade. O Estado, para Marx (CARNOY, 1988), é um instrumento de dominação de classes na sociedade capitalista. Dessa forma, ele não está acima dos conflitos, mas, diretamente, envolvido neles. Nesse sentido, os pós-marxistas consideram que a origem do Estado está na necessidade de controle dos conflitos sociais, frutos dos interesses econômicos. Porém, esse controle é efetivado pela classe dominante economicamente, de forma que o “[...] Estado representa o braço repressivo da burguesia” (CARNOY, 1988, p. 70).

Baseado nessas concepções, consideramos que o Estado, dentro da sociedade capitalista, atende às necessidades da classe dominante, porém existindo uma luta em seu interior entre os interesses de classes ou grupos que o compõem e os interesses comuns dos indivíduos. Dessa forma, ele é moldado de acordo com a estrutura da sociedade vigente, ou seja, historicamente. Percebemos, assim, que as suas funções foram modificadas e/ou adaptadas durante o curso da história até o momento atual.

As diversas concepções desenvolvidas acerca do Estado e do papel que desempenha na sociedade influenciam as representações dos grupos sociais que passam a compreendê-lo de diferentes formas: responsável pela garantia do bem-comum, pela manutenção da ordem social e da propriedade privada. Existem os que defendem a sua extinção, como os marxistas, pois o veem predominantemente como órgão de repressão social, impedindo que amplos segmentos usufruam dos bens e vantagens socioeconômicas, que se restringem a pequenos grupos. Outros, como os contratualistas, consideram que a ação do Estado deve se estender de forma a garantir os direitos sociais. Mas, há ainda aqueles que defendem uma visão minimalista das suas funções, interferindo o menos possível na área econômica e deixando que o mercado regule as relações socioeconômicas, que é o caso dos neoliberais. Entendemos, pois, que a origem de classe muito influencia a compreensão dos sujeitos acerca dessa instituição política. Contemporaneamente, no contexto da sociedade global e informacional (CASTELLS, 1999), o ideário neoliberal muito influenciou o papel assumido pelo Estado, conforme veremos a seguir.

2.2 AS MUDANÇAS NA SOCIEDADE GLOBAL E INFORMACIONAL E AS TRANSFORMAÇÕES NO PAPEL DO ESTADO

A partir da segunda metade do século XX ocorreram mundialmente diversas transformações socioeconômicas e políticas que impactaram todos os setores sociais. Uma dessas modificações foi com relação aos investimentos no setor tecnológico e seu consequente desenvolvimento, o qual permitiu uma facilidade maior com relação à comunicação entre os países e suas transações econômicas. Modificaram-se também as formas de produção que impactaram o mundo do trabalho e exigiram mudanças na formação da força de trabalho. Por fim, os acontecimentos influenciaram as reformas estruturais implementadas pelo Estado, sob a orientação do ideário neoliberal. Nesta seção, portanto, pretende-se contextualizar essas mudanças socioeconômicas e políticas mundiais que se estenderam a diversos países com influência na configuração do papel assumido pelo Estado.

Após a Segunda Guerra Mundial, o modo de produção taylorista/fordista¹⁴ reorientou as relações produtivas nos países capitalistas, especialmente nos Estados Unidos. Harvey (1992) analisa que o Fordismo não pode ser apenas pensado como mudança econômica, mas

¹⁴ O fordismo foi idealizado pelo empresário norte americano Henry Ford, e tinha como característica principal a produção em larga escala, através da implantação de linhas de montagem, que colocavam em prática a gerência científica desenvolvida por Frederick Taylor. Buscava a produção em massa através de um aumento da eficiência do trabalhador, facilitando a baixa dos preços de modo a obter um maior consumo.

também como a possibilidade de nascimento de novas formas de viver, pensar e sentir a vida, pois se baseava na concepção de que a produção em massa deveria ser acompanhada de consumo em massa.

É importante ressaltar que, até a Segunda Guerra Mundial, o liberalismo era a corrente teórica que dominava, defendendo que o mercado era suficiente para regular as relações econômicas, com mínima interferência do Estado. Porém, com as crises ocorridas, a exemplo de 1929, o liberalismo clássico passou a ser questionado, fornecendo espaço para a difusão de um dos seus desdobramentos, o Keynesianismo, teoria de John Maynard Keynes. O Keynesianismo incentivava a intervenção do Estado para regular a economia e outros aspectos que fossem necessários. Foi no auge dessa teoria, que observamos o crescimento do fordismo.

Este foi um período de crescimento econômico e de elevação do padrão de vida da sociedade em geral, por meio de medidas de pleno emprego. Com isso, ocorreu uma reconfiguração do papel do Estado a partir da necessidade de sua presença na regulação da atividade econômica, evitando excessos da irracionalidade do capital. Além disso, reforçou-se seu papel de produtor e de provedor, com relação à educação, ao transporte público, à distribuição de energia e a outros serviços sociais, permitindo uma maior participação do Estado junto aos trabalhadores e à economia.

Com isto, o período de 1945 a 1973 foi conhecido pela predominância de um capitalismo regulador de bem-estar social, com a oferta de empregos e de estabilidade nos postos de trabalho, utilização de seguro desemprego por maior tempo, assistência médica ampla, férias remuneradas, aposentadorias públicas asseguradas, redução da jornada de trabalho e outros mecanismos que elevavam o gasto público¹⁵.

Na década de 1970, entretanto, as taxas de lucratividade e de produtividade das empresas entraram em declínio, devido ao excesso de produção e ao próprio esgotamento do modo de produção fordista, gerando uma crise fiscal nos países capitalistas, com, inclusive, a queda do dólar. Harvey (1992) ressalta, ainda, as diversas greves dos trabalhadores ocasionadas pela rigidez dos contratos de trabalho e dos mercados, além do aumento da inflação. A crise econômica culminou em 1973, quando também ocorreu a crise do petróleo¹⁶, marcando o questionamento do Estado de bem-estar social e do regime de produção fordista.

¹⁵ É importante observar que os salários eram desiguais e havia uma minoria excluída, como as mulheres e os desprivilegiados, pois não participavam dos sindicatos, conforme ressaltado por Harvey (1992). Essa minoria não tinha acesso a trabalhos considerados privilegiados e, conseqüentemente, também não ao consumo em massa. Isso gerou diversos movimentos sociais em busca de uma atuação maior do Estado para garantir o direito a todos.

¹⁶ Percebendo a importância do petróleo cuja fonte era esgotável, os árabes passaram a embargar sua exportação, dificultando seu acesso. Isso causou uma grande crise, pois diversos produtos tinham o petróleo como matéria prima.

Outra causa dessa crise estava relacionada à falta da demanda de consumo para a grande produção que havia sido facilitada pelo panorama de produção em massa. A partir das crises econômicas da década de 1970, começou a esgotar-se a capacidade dos mercados de absorver esses produtos em larga escala, tornando as bases do fordismo obsoletas em muitos países.

Inicia-se, a partir desse momento, um novo regime de produção denominado acumulação flexível, o qual é caracterizado pela “[...] flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (HARVEY, 1992, p. 140). Trata-se de uma produção em menor escala, ou seja, com estoques reduzidos, visando atender a demanda imediata dos clientes¹⁷, além de uma variedade maior da produção, alcançando mercados específicos.

Essas mudanças foram proporcionadas pelo investimento crescente nas tecnologias de informação e das comunicações, reconfigurando o mercado econômico. Com isto, a produção teve o incremento da automação e da robótica, reduzindo o tempo de giro de produção e o número de postos de trabalho ofertados. Ou seja, o que antes precisava de dez trabalhadores para fazer, por exemplo, foi substituído por uma máquina, a qual precisava apenas de uma pessoa para operá-la. Isso gerou um decréscimo dos empregos e, conseqüentemente, desemprego estrutural, agravado pela flexibilização das leis trabalhistas, possibilitando um controle maior sobre o trabalho e salários menores.

Nesse modelo de produção, o produto passou a ficar por um menor período no mercado, sendo substituído rapidamente. Foi necessária, segundo Harvey (1992), uma mudança de cultura para que fosse difundido o interesse por modas fugazes, pelo novo, pelo moderno, aumentando muito o estímulo ao consumo, por meio de diversas estratégias de indução à população.

Por outro lado, considerando a desregulamentação da proteção social implementada pelo Estado, aumentou o trabalho temporário e os empregadores passaram a não assumir tantas responsabilidades com o trabalho, evitando gastos com os direitos trabalhistas conquistados no período do Estado de bem estar social. Com isso, muitos trabalhadores se inseriram no trabalho informal ou foram incentivados a formar pequenos negócios, muitos de cunho familiar e paternalista, dificultando, segundo Harvey (1992), a organização da classe trabalhadora, visto

¹⁷ Por produzir pequenas quantidades para atender à necessidade do momento exato, foi caracterizado como um processo de *just in time* (“no exato momento”, tradução nossa).

que a consciência de classe se modifica do binômio capital e trabalho para o dos conflitos interfamiliares.

Castells (1999) chamou as mudanças ocorridas na economia de informacional e global, a fim de explicar as suas características, baseadas na informação e em redes de conexões que passaram a existir com mais intensidade entre os agentes econômicos, argumentando que a economia

é informacional porque a produtividade e a competitividade de unidades ou agentes nessa economia (sejam empresas, regiões ou nações) dependem basicamente de sua capacidade de gerar, processar e aplicar de forma eficiente a informação baseada em conhecimentos. É global porque as principais atividades produtivas, o consumo e a circulação, assim como seus componentes (capital, trabalho, matéria-prima, administração, informação, tecnologias e mercados) estão organizados em escala global, diretamente ou mediante uma rede de conexões entre agentes econômicos. É informacional e global porque, sob novas condições históricas, a produtividade é gerada, e a concorrência é feita em forma global de interação. (CASTELLS, 1999, p.87)

O autor considera, ainda, que os investimentos nas tecnologias da informação e da comunicação possibilitaram uma mobilidade maior do capital, sendo esse gerenciado em tempo real. Isso porque modernos circuitos eletrônicos permitiram que o capital transitasse 24 horas em mercados integrados globalmente, caminhando de uma economia para outra em curto prazo.

Nesse contexto, informações precisas e atualizadas são consideradas mercadorias valiosas, pois permitem respostas mais rápidas e uma coordenação maior dos interesses das corporações. Além disso, confere-se maior grau de importância ao conhecimento científico e técnico, pois garante vantagem competitiva aos países, visto que o mundo se transforma constantemente, e deter esse tipo de conhecimento alavanca a posição do país na economia. Harvey (1992, p.151) afirma que o saber se tornou ainda mais valorizado e elemento chave nessa corrida, visto que passou a ser considerado “[...] mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais”.

Brandalise (2010, p. 20) dialoga com essa afirmação e mostra que, com a circulação rápida de informações, a evolução da tecnologia e a busca de competitividade, “[...] o conhecimento passa a ser considerado a nova base material das relações sociais entre povos, grupos e pessoas, em substituição à força física e à riqueza [...]”. Trata-se da colocação do conhecimento numa posição de maior destaque em toda a sociedade.

O processo de acumulação flexível aliado às facilidades ocasionadas pelos avanços das tecnologias da informação e da comunicação fez com que as economias dos países se tornassem mais interligadas, considerando os mercados interdependentes. Dessa forma, as

empresas possuem a liberdade de procurar em diferentes localidades a mão-de-obra que atende às suas necessidades, situando-se no local mais adequado para isso ou solicitando profissionais de outros países. Ademais, podem utilizar a mão-de-obra imigrante que sai em busca de uma situação melhor de vida, porém esta tem sofrido rejeições devido à xenofobia em alguns países (CASTELLS, 1999).

É importante observar que este processo de avanço tecnológico não ocorreu de forma igualitária em todos os países, intensificando o desnivelamento no crescimento econômico. Assim, pode-se perceber uma maior polarização da renda entre os países e também dentro deles próprios, aumentando, então, as desigualdades sociais, que é uma premissa básica do capitalismo para aumentar a concorrência entre os sujeitos.

Todo este cenário tornou propício o crescimento do ideal neoliberal¹⁸, cujos defensores localizavam as causas da crise da década de 1970 no poder dos sindicatos e nas suas pressões por salários e gastos sociais do Estado. Segundo Chesnais (1995, p.2), “[...] o capital tudo fez no sentido de romper as amarras das relações sociais, leis e regulamentações dentro das quais se achava possível prendê-lo com a ilusão de poder ‘civilizá-lo’”. Nesse sentido, o neoliberalismo trouxe algumas prerrogativas que combatiam veementemente os direitos conferidos à população no período do Estado de Bem-Estar Social. Segundo Anderson (1995, p.11), a proposta neoliberal era

manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. Em outras palavras, isso significa reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas.

A implementação do ideário neoliberal em diferentes países impulsionou mudanças socioeconômicas e políticas em diversas frentes. A estrutura central do neoliberalismo traz consigo a concepção de sociedade regulada pelo mercado, considerado o único capaz de ordená-la racionalmente¹⁹. Para Friedman (1988), um dos seus defensores, o Estado deve limitar sua

¹⁸ O termo já havia surgido no final do século XIX, na Escola Austríaca de Economia, e teve como um dos seus precursores o professor Carl Menger, que pregava a ideia de que o valor da mercadoria não tem ligação com o seu custo, mas com o valor dado pelo consumidor. Outro pensador importante foi Milton Friedman, através do seu livro *Capitalismo e Liberdade*. No entanto, um dos marcos mais conhecido foi o livro *Caminhos da Servidão*, de Friedrich Hayek, publicado em 1944. Essas obras foram uma espécie de reação teórica ao período do Estado de Bem-Estar Social (MATOS, 2008).

¹⁹ Remete a ideia da mão invisível do mercado, preconizada por Adam Smith.

ação a proteger os cidadãos contra inimigos externos, garantir a liberdade dos indivíduos, permitir a cooperação entre estes e garantir a segurança material das pessoas a fim de evitar a queda no padrão de vida dos cidadãos para abaixo do mínimo de decência. A preocupação não era com a desigualdade ou miséria, mas com o não consumo que isso poderia ocasionar²⁰.

Nesse cenário de desenvolvimento do ideal neoliberal, a competitividade passou a desfrutar de uma atenção maior, visto que o neoliberalismo baseia-se nas desigualdades sociais e no controle realizado pelo mercado. Então, traz consigo a necessidade de Estados “empreendedores”, que buscassem um clima propício aos negócios, contendo os movimentos sociais, e que intervissem na economia como credores, ou seja, absorvendo o que o mercado não conseguia atender (HARVEY, 1992). O Estado precisa, segundo o ideal neoliberal, além de criar um ambiente favorável para o investimento do capital transnacional, evitar a saída deste.

Como condição para inserir-se na economia globalizada, mesmo que de forma subordinada aos países desenvolvidos, os da América Latina introduziram reformas de Estado segundo o ideário neoliberal. Para isto, no Brasil, foi criado, em 1995, o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), o qual apresentou o Plano Diretor da Reforma do Estado, contendo os princípios a serem seguidos. Nesse documento (BRASIL, 1995), foram revisados os mecanismos de controle sobre os gastos públicos, retirando do Estado a responsabilidade direta sobre o desenvolvimento econômico e social, porém reforçando a ideia de seu papel como promotor e regulador desse desenvolvimento. Segundo o documento (BRASIL, 1995), era necessário reformar o Estado para substituir uma administração pública burocrática, considerada ineficiente, por uma administração gerencial, que visasse atender à cidadania, baseada nos princípios de eficiência e qualidade. O documento expressa, ainda, que as formas de controle dos gastos públicos precisam ser modificadas com relação ao foco ser voltado para os resultados ao invés dos processos.

Na concepção de administração pública gerencial defendida no documento, os objetivos precisam estar bem definidos e o administrador desfruta de uma maior autonomia na gestão dos recursos financeiros, materiais e humanos. Entretanto, essa autonomia é acompanhada pelo controle mais intenso dos resultados e sua adequação ao atendimento dos objetivos anteriormente elencados. Para atender a todos esses princípios, os países também

²⁰ Os neoliberais consideram como inevitável as desigualdades sociais a partir da consideração de que uma sociedade igualitária tornaria as pessoas medíocres e servas do Estado.

realizaram reformas específicas em diversos setores para adequá-los às demandas históricas, entre os quais o aparelho educacional, que discutiremos a seguir.

2.3 A CONSTITUIÇÃO DO ESTADO AVALIADOR E AS REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

A partir da década de 1980, a hegemonia do ideário neoliberal na orientação das mudanças no papel do Estado impulsionou reformas educacionais em diversos países, principalmente na América Latina. Alguns eventos marcaram essas mudanças, entre os quais, destacamos a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Essa conferência foi convocada e patrocinada pelo Banco Mundial, pela UNESCO, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e estabeleceu compromissos em nível mundial com o suposto objetivo de propiciar a todas as pessoas uma Educação Básica que favorecesse uma vida digna, segundo suas orientações.

Entendemos que essa concepção de vida digna era voltada para as necessidades do capital, ou seja, para formar a força de trabalho adequada às necessidades do capital. Dessa forma, o interesse não era, de fato, promover avanço do conhecimento acessível a todas as classes sociais em todos os países, mas formar diferentes tipos de trabalhadores, de forma que, para a maioria, bastava alguns conhecimentos básicos para que possibilitassem concorrer no mercado por postos de trabalho cada vez mais escassos e menos valorizados. Para isso, o Banco Mundial cederia empréstimos para que os países intensificassem seus investimentos em Educação Básica. Dessa forma, os países precisariam manter o controle sobre esses investimentos, prestando contas, conforme acordo com o Banco Mundial.

A partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, o Banco Mundial passou a interferir diretamente sobre as políticas educacionais de diversos países da América Latina, visto que “[...] sem o seu aval e do FMI²¹, todas as fontes de crédito internacional são fechadas, o que torna muito difícil a resistência dos governos eventualmente insatisfeitos com a nova ordem” (SOARES, 2003, p.21). Desse modo, os países ficaram condicionados às medidas orientadas pelo Banco Mundial, considerando a necessidade de obter empréstimos para investir na área social.

²¹ Fundo Monetário Internacional

Segundo Carnoy (2002), é possível definir três tipos de reformas educacionais implementadas em diversos países após a década de 1990: (a) reformas fundadas na competitividade, (b) reformas fundadas nos imperativos financeiros, e (c) reformas fundadas na equidade. De acordo com as características abordadas pelo autor, as reformas implementadas na América Latina seriam do segundo tipo, visto que tinham por propósito, dentre outros, cortar os gastos de forma a garantir o pagamento da dívida externa.

Borges (2010) aborda três fenômenos comuns aos países da América Latina que podem ter impulsionado a disseminação das reformas educacionais. O primeiro diz respeito ao crescente aumento da demanda educacional ocasionado por diversos fatores, dentre os quais se destaca a possibilidade de ascensão social por meio da educação. O segundo fenômeno refere-se à necessidade de reconstrução da democracia nesses países que viviam processos de superação de regimes ditatoriais militares, os quais foram marcados pela diminuição do crescimento econômico²², por aumento da inflação e pela repressão política, que impactaram a qualidade dos serviços educacionais. O terceiro fenômeno abordado pela autora é a questão das mudanças nos meios de produção e na economia, no âmbito mundial, ocasionando uma interdependência dos mercados. Tais acontecimentos atingiriam diretamente a educação, pois, segundo o ideário neoliberal, era imprescindível uma difusão do conhecimento em padrões mínimos para toda a população, atendendo às necessidades do mercado, e criar respostas para os novos desafios desse mundo globalizado.

No primeiro estudo global sobre a educação publicado pelo Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 1996) desde o documento sobre as políticas educacionais em 1980, baseado em informações mundiais da UNESCO sobre a educação, identificamos que o seu foco está na expansão do setor privado como política para melhorar a qualidade da educação. Nesse documento, enfatizam que a educação, especialmente a básica, é fundamental para promover o crescimento econômico e a redução da pobreza. O Banco Mundial defende que conferir educação básica reduz a taxa de pobreza, aumenta a produtividade, reduz a fertilidade e melhora a saúde das classes sociais menos abastadas. O foco é, pois, o atendimento às necessidades do mercado de trabalho, sendo fundamental uma educação básica com conhecimentos gerais de linguagem, ciências e matemáticas, além da capacidade de comunicação. A ênfase dada pela instituição financeira à educação baseia-se no discurso de que ela, além de ser um instrumento

²² Exceto o Chile, que, sob a gestão de Augusto Pinochet, teve um dos regimes mais sangrentos, porém, colocou o país em elevador patamar de desenvolvimento.

para reduzir a pobreza, auxilia, diretamente, na formação de capital humano para atender às necessidades do novo padrão de acumulação capitalista.

Com esse condicionamento da educação às necessidades do capital, o Banco Mundial apresentou um pacote de medidas para a realização de reformas educacionais nos países em desenvolvimento, sem adequação às especificidades de cada um deles, tendo por objetivo, segundo o organismo, "[...] melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, particularmente do ensino de primeiro grau [...]" (TORRES, 2003, p. 126).

É importante ressaltar que o investimento na Educação Básica a partir dessas reformas foi realizado em detrimento da Educação Superior, que deixou de receber muitos investimentos. Um dos propósitos do Banco consistia da privatização da Educação Superior²³, sob o argumento que o gasto público por estudante desse nível é muito alto, em comparação com a Educação Básica (BANCO MUNDIAL, 1996). Uma vez que é na Educação Superior que os profissionais da educação devem ser preparados, isso comprometeria a qualidade dos serviços educacionais oferecidos em médio prazo.

Segundo essas orientações, deveria haver envolvimento maior do setor privado e da sociedade civil na promoção da educação, para quem eram repassadas as atividades que eram de competência do Estado (PERONI, 2003 e TORRES, 2003). O Banco Mundial, então, realizou empréstimos a vários países em desenvolvimento, com juros altos, visando obter lucro, e orientou a reorganização da educação conforme seus ditames. A dívida externa, então, aumenta a cada ano e, inclusive, ocorreram cortes nos investimentos na área social para ajudar a pagar esta dívida. Com a redução dos investimentos em educação por parte do Estado e a ampliação das vagas, é possível perceber a queda na qualidade dos serviços educacionais.

Na concepção do Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 1996), os fatores do processo educativo são considerados insumos e as decisões partem da eficiência e de taxas de retorno da educação. Dessa forma, é preciso produzir recursos humanos com o menor custo possível e no menor espaço de tempo. Nesse sentido, incentivou à descentralização dos sistemas educativos, sob a defesa de que isso facilitaria o atendimento das necessidades locais e proporcionaria uma maior eficiência na administração dos recursos.

De acordo com a instituição financeira (BANCO MUNDIAL, 1996), a centralização dos sistemas de educação de diversos países dificultava o atendimento às reais necessidades de cada lugar, pois são os órgãos sociais e profissionais da educação que atuam nesse âmbito que

²³ O Banco Mundial ressalta a importância do ensino superior para o desenvolvimento dos países, porém percebe-se um incentivo ao financiamento privado, inclusive em instituições públicas, devendo o Estado assumir um papel de avaliador do desempenho dessas instituições e das privadas (BANCO MUNDIAL, 1996).

conhecem mais as suas condições de trabalho. Nesse sentido, são mais capazes para definir a adequação dos insumos e equacionar os problemas. Partindo desse princípio, o Banco considera que a descentralização torna as instituições mais responsáveis pela qualidade educacional perante a população, implicando, assim, a ideia de responsabilização de resultados (BANCO MUNDIAL, 1996).

No Brasil, o processo de descentralização de poderes e encargos educacionais teve como uma de suas vertentes a “[...] transferência das funções de administração e manutenção do Ensino Fundamental do âmbito do Estado para os municípios” (CABRAL NETO; OLIVEIRA, 2006, p.26). Porém, na maioria dos estados, ela foi implantada sem avaliar a capacidade dos municípios, e estes, em busca de aumentar suas receitas, aceitam os desafios, mesmo sem possuir receita compatível com as despesas.

A descentralização de poderes e encargos educacionais não foi acompanhada por uma efetiva gestão democrática, pois o Estado continua definindo as políticas e controlando sua execução de forma centralizada. De fato, ocorreu a transferência de responsabilidades e o Estado passou a fomentar a política educacional, não atuando diretamente nas estruturas das escolas, mas repassando as funções administrativas de manutenção do ensino aos estados, municípios e às próprias instituições escolares (CABRAL NETO; OLIVEIRA, 2006). Por outro lado, constatou-se no país a redução da qualidade da educação pública, pois, ampliaram-se as vagas e esse processo foi acompanhado da diminuição dos investimentos. A prioridade era o pagamento da dívida externa em detrimento dos investimentos no campo social. De acordo com Saviani (1997), o governo distorce alguns dados para apresentar avanços na qualidade, a exemplo do caso da alfabetização, que teve queda na proporção, mas o valor de analfabetos é bem maior porque a população também aumentou.

Por meio de medidas como essas foi se reconfigurando a regulação estatal dos serviços educacionais. Barroso (2005) considera que o conceito de regulação decorre da teoria de sistemas, sendo concebido como a forma de manter os sistemas em equilíbrio. O autor defende que, no que tange aos processos educativos, a função do Estado não é só a busca pelo equilíbrio, mas a transformação do sistema pelo reajustamento das ações por meio de regras que orientam seu funcionamento.

O Estado passou a controlar de forma mais flexível as ações dos sistemas públicos e privados, responsabilizando cada esfera por suas ações. Isso, segundo Afonso (2009), fortalece a ideia de Estado Avaliador, em que são utilizados modelos de gestão privada, baseados na lógica do mercado. Nesse caso, a ênfase volta-se para os resultados em detrimento dos

processos, reduzindo as despesas públicas e sendo necessários mecanismos de controle e de responsabilização cada vez mais sofisticados, como as avaliações educacionais.

Souza e Oliveira (2003) utilizam a noção quase-mercado educacional para explicar esse processo, analisando que a avaliação, entre outras funções, assume a de propiciar o controle dos resultados obtidos pelas escolas e sistemas educacionais, além de legitimar a competição entre as instâncias e no interior delas. A noção é alicerçada na lógica de mercado, porém, visto que a educação consiste em um serviço social, não pode ser enquadrada, plenamente, em um modelo total de mercado, com foco na privatização e na concorrência. Nesse sentido, pode ser tomada como um quase-mercado porque adota uma estrutura intermediária da lógica capitalista, utilizando formas de gestão baseadas na lógica de mercado, que criam, segundo os autores, “[...] um controle externo indutor de melhorias sem, no entanto, privatizá-los, ao mesmo tempo em que propiciam mais participação da comunidade na conformação de seu perfil, pois a ameaça da “saída” dos alunos funcionaria como importante indutor de aperfeiçoamento” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 876).

Assim, a avaliação passou a ser vista como uma parte importante da regulação dos serviços educacionais, pois, a partir da concepção de quase-mercado, permitiria “[...] diagnosticar quantitativamente a rentabilidade e a eficiência da escola, dos processos pedagógicos e administrativos” (DIAS SOBRINHO, 2003, p.20). A avaliação tem, assim, um papel importante para assegurar a qualidade dos serviços prestados. No entanto, as políticas neoliberais e neoconservadoras dão um tom mais acentuado à avaliação como controle dos serviços prestados pelas escolas ou redes de ensino. Para o Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 1996), a autonomia da escola na alocação dos seus recursos é condição necessária para obter qualidade na educação. Todavia, Lima e Mendes (2006) afirmam que a descentralização, no Brasil, não significou uma desburocratização e nem a conquista de autonomia institucional e/ou didática, conforme a concepção defendida pelo Banco Mundial, “[...] mas apenas transferiu maiores responsabilidades aos sujeitos envolvidos no processo, retirando do Estado uma parte de suas competências e colocando-o como ente avaliador dessas políticas em uma espécie de (re)centralização” (LIMA; MENDES, 2006, p.75).

O documento do Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 1996) mostra que essa autonomia pode ocasionar desigualdade de oportunidades e falta de atendimento a um padrão nacional. Dessa forma, aconselha a existência de normas e currículos mínimos e a aplicação de avaliações de aprendizagem de cunho nacional e/ou regional, com foco nos resultados dos padrões mínimos de qualidade estabelecidos. Nesse aspecto, segundo Pestana (*apud* PERONI,

2003)²⁴, os empréstimos concedidos pelo Banco Mundial tinham como prerrogativa a existência do componente de avaliação no projeto que necessitasse de financiamento. Inicialmente, os processos de avaliação estavam voltados para projetos específicos e não para políticas gerais. Inclusive, o organismo incentivou a criação de um sistema nacional de avaliação, para regulamentar e monitorar a qualidade da educação brasileira.

Dessa maneira, foi ampliada a concepção de avaliação institucional para aferir o desempenho educacional, tornando-se, inclusive, parte da legislação nacional, a partir da década de 1990. Brandalise (2010) critica que as políticas avaliativas criadas a partir de então estão centradas em resultados em detrimento de processos educacionais. A avaliação é enfatizada como forma de controle da qualidade dos serviços de educação. Entendemos, então, que a concepção de regulação educacional alia controle e prestação de contas dos resultados educacionais à sociedade, implementando diretrizes elaboradas em âmbito transnacional para atender às necessidades do capital, legitimadas pela autoridade dos Estados nacionais e seus distintos entes federados. Seguindo essa lógica, analisamos a seguir, como as políticas de avaliação estão sendo implementadas no país.

2.4 AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO

As políticas de avaliação da educação de cunho gerencial consolidaram-se em programas de avaliação a partir da década de 1990, que englobam, atualmente, quase todos os níveis da educação brasileira. Gatti (2009), porém, ressalta que uma preocupação maior com os processos avaliativos iniciou-se nos anos de 1960, quando se buscava criar instrumentos que garantissem a objetividade da avaliação, assim como investimentos na formação dos profissionais que trabalhariam com a temática. A primeira experiência retratada pela autora foi a criação do Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas (CETPP), com o objetivo de desenvolver e estudar testes educacionais. Desse modo, foram elaboradas provas objetivas e questionários sobre características socioeconômicas dos alunos do último ano do Ensino Médio a fim de relacionar conhecimentos a variáveis sociais.

Concomitante a esse processo, em 1970 foi desenvolvido um estudo avaliativo sob iniciativa do Programa de Estudos de Integração Econômica Latinoamericana, para identificar

²⁴ Informação obtida através de entrevista concedida por Maria Inês Pestana, em abril de 1997, retratada por Peroni (2003). Pestana nessa época era a “diretora responsável pela avaliação básica do Inep e também pelo Saeb” (PERONI, 2003, p.110).

“[...] os determinantes dos níveis de escolaridade e do rendimento escolar obtidos por alunos com diferentes características socioeconômicas” (GATTI, 2009, p. 9). O referido estudo tinha como foco alunos que estivessem no 1º ano do Ensino Fundamental.

Outra iniciativa destacada por Gatti (2009) foram os estudos de políticas e programas financiados pelo Banco Mundial, principalmente o Projeto EDURURAL²⁵. Segundo Bonamino e Franco (1999), foram investigados os impactos do programa, buscando avaliar as consequências dos investimentos realizados em capacitação docente e na aquisição de insumos educacionais sobre o rendimento dos alunos. Gatti (2009) ressalta, ainda, que a metodologia utilizada era clara e bem estruturada, com o objetivo de instaurar uma escola de acordo com as necessidades das populações desfavorecidas.

As experiências brasileiras de avaliação, no entanto, eram pontuais e descontínuas, pois as políticas mudavam de governo para governo, visto que o seguinte não continuava as iniciativas do anterior. Ademais, a década de 1980 foi marcada pelo crescimento da crítica ao tecnicismo e à burocracia, havendo, pois, retração nas ações de avaliação. Percebemos, assim, que as iniciativas implementadas de avaliação de programas e processos educacionais não possuíam uma sistemática bem definida e de alcance amplo que permitissem a sua estabilização. Porém, ao final dos anos de 1980, alguns debates questionavam o crescimento do fracasso escolar e a percepção de que não havia dados confiáveis acerca das redes escolares sobre o rendimento dos alunos. Por isso, em 1987, o MEC introduziu um processo de avaliação em dez capitais, com esse objetivo. Os resultados obtidos expuseram as fragilidades do ensino e repercutiram em escala nacional, pois a mídia influenciou na divulgação, despertando maior interesse pelos processos avaliativos (GATTI, 2009).

Corroborando com esse panorama, ainda conforme Gatti (2009), a participação do Brasil no Programa Internacional de Avaliação da Proficiência Educacional, no início da década de 1990, mostrou que o desenvolvimento dos alunos de 13 anos era precário em relação aos demais países participantes, ficando o Brasil na penúltima colocação das notas obtidas na avaliação. Esses resultados, além de outros fatores, mostravam a necessidade de configurar uma política de avaliação das redes de ensino que subsidiasse a elaboração de políticas educacionais capazes de conferir maior qualidade ao processo educativo. Segundo Silva (2011a), a partir

²⁵ Este foi um projeto da década de 1980, implementado inicialmente em três estados (Ceará, Pernambuco e Piauí), o qual tinha por objetivo aprimorar a qualidade da educação através de investimentos em insumos educacionais em escolas rurais. Segundo Queiroz (2009, p.7), as metas eram “[...] reformas e construir escolas, oferecer merenda escolar e treinamento para os professores”. Posteriormente, o EDURURAL foi estendido a outros estados, dentre eles o Rio Grande do Norte, sobre o qual Queiroz (2009) observou que ocorreram mudanças em relação à gestão da educação municipal em dois municípios, além de ter permitido o crescimento tanto pessoal como profissional das equipes locais de educadores.

desse período, nota-se o crescimento de inovações no que diz respeito à avaliação da Educação Básica e aos aspectos da gestão, trazendo consigo uma nova dinâmica de responsabilização da escola e dos seus profissionais com relação aos resultados obtidos pelos alunos.

Assim, a partir da década de 1990, a avaliação assumiu a centralidade nas políticas educacionais brasileiras, tornando-se um campo de muitos estudos. Isso pode ser atribuído, dentre outros fatos externos, às lutas de setores organizados na sociedade civil e, em especial, dos educadores, por maior transparência e qualidade dos serviços públicos, como também, sobretudo, às reformas educacionais implementadas pelo governo. Essas reformas inserem-se no contexto das mudanças realizadas no papel do Estado e nas formas de regulação dos serviços educacionais conforme a concepção de Estado Mínimo neoliberal.

A lógica de gestão predominante passa a ser focada no gerencialismo, marcado pela busca constante da eficiência e da eficácia dos serviços. Para isso, são fortalecidas as estratégias de controle por meio de avaliações externas aos sistemas, às redes de ensino e às unidades escolares. Esse é um tipo de gestão pautado nos resultados educacionais e na dinâmica de responsabilização dos sujeitos implicados. Para Silva (2011a, p. 301),

[...] nessa perspectiva, a função do Estado consistiria em estimular a produção de uma educação de qualidade diferenciada mediante a instituição de mecanismos de sua medição, de publicização dos resultados e do estímulo à competição entre os envolvidos.

Essa visão de avaliação dos serviços educacionais, que está baseada na justificativa de modernização da gestão, tem como proposta uma gestão focada em indicadores de desempenho, com vistas a alcançar o sucesso escolar. Nesse sentido, o foco nos resultados torna a avaliação uma ferramenta estratégica da gestão, pois fornece um panorama do estado em que se encontram os processos educativos (CASTRO, 2007; SILVA, 2011a). Porém, consideramos que a análise apenas dos resultados não permite identificar especificidades do processo, como: características do alunado, condições do trabalho docente, infraestrutura escolar etc. Além disso, essa forma de avaliação visa mais o controle e a responsabilização dos sujeitos do que a correção dos problemas nela identificados.

No entanto, partindo-se da concepção de que a avaliação permite ajustar ou redirecionar ações a partir dos resultados obtidos, realmente teremos um mecanismo que possibilita ao gestor tomar decisões baseadas no conhecimento dos problemas e potencialidades da instituição. No caso das avaliações de sistema, o gestor principal é o Estado, e este, em suas

várias instâncias, deveria utilizar os resultados para repensar as políticas e os programas educacionais específicos, superando, assim, dificuldades encontradas.

Segundo Castro (2007), a busca por maior eficiência da administração pública, utilizando processos de desconcentração de responsabilidades e maior controle dos resultados, foi possibilitada por mecanismos de avaliação de desempenho. Essa concepção utiliza como premissa a definição precisa das metas a serem atingidas e a consolidação de mecanismos de controle e de cobrança sobre os resultados. Observa-se que a gestão pública tem se pautado na definição precisa das metas a serem atingidas, na cobrança de resultados e no estímulo à competição entre as instituições públicas como meio de melhoria da qualidade educacional.

Com esse propósito se propagaram iniciativas de avaliação de sistemas e de exames tais como: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Cursos (ENC, conhecido como Provão, o qual foi substituído pelo Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior – ENADE), Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos (ENCEJA), Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), e a Prova Brasil.

Castro (2009) valoriza esses processos avaliativos e afirma que essas iniciativas demonstram que o processo de avaliação de sistemas educacionais passou a ser considerado um “[...]mecanismo importante para subsidiar o processo de formulação e monitoramento de políticas públicas responsáveis e transparentes que devem nortear o aprimoramento de ações de melhoria da aprendizagem” (CASTRO, 2009, p. 6). Partindo dessa perspectiva, a existência de políticas de avaliação permitiria o aprofundamento de questões específicas, além de coletar informações necessárias para os gestores das redes de ensino. Dessa forma, Castro (2009, p. 13) afirma que “[...] só sistemas descentralizados conseguem analisar cada uma das escolas e identificar o que elas precisam para melhorar o desempenho dos alunos, considerando as características de cada uma”.

No que se refere à Educação Básica, em 1990, foi implementada a primeira iniciativa de uma avaliação sistêmica do Ensino Fundamental e Médio, em escala nacional. Trata-se do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), implantado, inicialmente, pelo Ministério de Educação em articulação com as Secretarias Estaduais de Educação, e abrangendo o 5º e o 9º anos do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio. Teve sua metodologia aperfeiçoada em 1995, com a utilização da Teoria de Resposta ao Item, que consiste em uma modelagem estatística, visando criar escalas de habilidades. O seu foco está na questão – chamada aqui de item – e sua probabilidade de acerto, envolvendo diversas habilidades. O SAEB é composto

por provas de Língua Portuguesa e Matemática, realizadas pelos alunos, e pela aplicação de questionários sobre o contexto escolar aos diretores, professores e alunos, para identificar as características destes e as condições físicas e de equipamentos da escola (GATTI, 2009; CASTRO, 2009; SOUZA; OLIVEIRA, 2003). Para a análise, são utilizadas escalas comuns de proficiência, também conhecidas por escalas de desempenho, que suscitam a ordenação do desempenho dos alunos do menor para o maior, de forma contínua e acumulativa. Segundo Castro (2009), essas escalas possibilitam a comparação dos resultados das diferentes séries, entre as disciplinas e também os anos de aplicação.

Em 2005, por meio da Portaria 931/05 (BRASIL, 2005), a estrutura do SAEB foi novamente redefinida, sendo composta pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). A primeira tem o seu foco na gestão dos sistemas educacionais e é implementada tomando por base amostras aleatórias de alunos das redes de ensino estaduais e municipais, mantendo o formato anterior do SAEB. A ANRESC, conhecida por Prova Brasil, possui como foco os resultados de aprendizagem da unidade escolar e é aplicada a todos os alunos do 5º ao 9º ano de todas as escolas do Ensino Fundamental públicas e urbanas, com mais de 20 alunos nas séries.

A Prova Brasil examina as competências de leitura e matemática e ocorre de dois em dois anos. Em 2011, teve sua quarta edição. De acordo com Castro (2009), essa avaliação torna-se uma ferramenta fundamental para a escola identificar suas fragilidades e potencialidades no que diz respeito à formação dos alunos. A autora, porém, ressalta que não há iniciativas em grande escala para utilizar os resultados em prol da melhoria da educação nesse nível.

Corroborando com essa afirmativa, Castro (2009) e Silva (2011a) ressaltam que o SAEB consiste em uma ferramenta para monitorar o desenvolvimento educacional e de sua qualidade, por meio da avaliação dos sistemas de ensino. A ideia difundida é que a utilização de testes estandardizados proporcionaria uma educação com mais qualidade. Souza e Oliveira (2003, p.881) afirmam que a definição desse sistema de avaliação ressalta a finalidade de “[...] reverter o quadro de baixa qualidade e produtividade do ensino, caracterizado, essencialmente, pelos índices de repetência e evasão escolar”.

Porém, segundo Libâneo (2008), ao analisar alguns processos de avaliação educacional no Brasil, percebe-se que os resultados da avaliação não são utilizados para fundamentar mudanças que impactam na qualidade. Esses processos estão focados em critérios econômicos, em detrimento dos pedagógicos. O interesse é saber que os aspectos de financiamento impactam nos resultados, sem se ater nos processos que estão envolvidos.

Notamos, ainda, que de acordo com a forma como é difundida pela mídia ou mesmo pelo governo, a avaliação tem se tornado um mecanismo de responsabilização das escolas, das pessoas e dos sistemas pelos resultados negativos que apresentam.

Outra iniciativa de sistemas de avaliação da Educação Básica é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que possui caráter voluntário de adesão e foi implantado pelo MEC em 1998. Tem por objetivo avaliar o desempenho individual do estudante ao finalizar esse nível de ensino para verificar o desenvolvimento de competências e de habilidades necessárias ao exercício da cidadania. Nos últimos cinco anos, a adesão ao exame foi ampliada por ter se tornado uma forma de acesso ao Ensino Superior²⁶.

Castro (2009) aborda que o ENEM possui um problema no que concerne à divulgação dos resultados pelo MEC, pois, a exemplo dos demais sistemas de avaliação, estabelece rankings das instituições. Estabelecer ranqueamento, segundo Castro (2009) e Souza e Oliveira (2003), é incoerente com o objetivo do ENEM, que seria avaliar o desempenho do aluno e não as instituições de ensino. Entendemos que, dessa forma, transfere-se para o aluno a causa do seu sucesso ou fracasso pessoal e profissional, sem considerar os fatores socioeconômicos que influenciam diretamente a sua trajetória escolar e tampouco as condições em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas brasileiras, que, normalmente, atendem à população mais pobre. Essa prática de responsabilização do aluno pelo seu próprio (in)sucesso retira o foco das diferenças de classes, mascarando as desigualdades sociais existentes no sistema capitalista.

As políticas públicas de avaliação ganharam reforço em 2007, no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, ao ser lançado pelo MEC o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2008). Esse plano foi divulgado de forma ampla pela imprensa e recebeu o apoio da opinião pública sob a crença de que seria enfrentado e superado o problema da qualidade na Educação Básica brasileira. Segundo Saviani (2007), esse plano recebeu críticas que alertavam para a impossibilidade de garantir que os resultados esperados seriam alcançados. O lançamento do programa foi simultâneo à promulgação do Decreto nº 6.094/07 (BRASIL, 2007), que institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o qual expressa um acordo colaborativo entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Define

²⁶ O ENEM foi criado em 1998, no governo de Fernando Henrique Cardoso, contando apenas com 63 questões. Em 2004, o exame foi adotado como critério para obter bolsas de estudos do Programa Universidade para Todos (ProUni), e, aos poucos, algumas universidades públicas passaram a aceitar o resultado do ENEM como parte da nota no vestibular. Mas, sua adesão ampliou consideravelmente a partir de 2009, quando foi reformulado para 180 questões, e foi consolidada sua utilização como meio de acesso para o Ensino Superior, com a criação do Sistema de seleção unificada (Sisu).

28 diretrizes para os sistemas municipais e estaduais e que aderirem ao plano, com vistas a melhorar a qualidade da Educação Básica no país, baseadas em resultados de avaliações para mensurar qualidade e rendimentos dos estudantes.

O PDE adota o Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), para expressar o cumprimento das metas acordadas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007). Segundo o artigo 3º do Decreto 6.094/07, esse índice seria calculado e divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e teria por função, também, aferir a qualidade da Educação Básica “[...] a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB” (BRASIL, 2007).

Para Saviani (2007), em relação ao aspecto técnico, esse índice representou um avanço considerável por combinar os dados de repetência, de evasão e de rendimento dos alunos, aferindo os resultados de aprendizagem localmente, ou seja, em cada escola. Porém, segundo Freitas (2007), existem outras variáveis que podem influenciar diretamente nos aspectos qualitativos de uma escola, e que não são mensuradas pelo IDEB, tais como: condições de trabalho, condições socioeconômicas e a falta de professores.

O PDE trouxe consigo duas ações para o Ensino Fundamental, intimamente ligadas aos processos avaliativos. Primeiramente, a “Provinha Brasil”, avaliação que tem por objetivo identificar se os alunos são alfabetizados até os 8 anos de idade, por meio de um teste padronizado aplicado a todos os alunos. A outra ação atrela o “Programa Dinheiro Direito nas Escolas” aos resultados do IDEB, concedendo 50% a mais de recursos financeiros para as escolas que alcançassem as metas estabelecidas, visando incentivá-las a realizarem ações para melhorar seu desempenho nesse índice. Este programa²⁷ havia sido criado em 1995, com o objetivo de subsidiar financeiramente, com recursos suplementares, as escolas públicas da Educação Básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal. Também, por ele, seriam financiadas as escolas privadas de educação especial que são mantidas por entidades sem fins lucrativos. Silva (2011b) destaca, ainda, que a partir do PDE, os municípios e estados precisavam aderir ao Plano de Metas Compromissos Todos pela Educação e elaborar o Plano

²⁷ O Programa Dinheiro Direto nas Escolas foi criado como estratégia de descentralização da execução dos recursos federais do governo de Fernando Henrique Cardoso, sob a justificativa que as escolas públicas não possuíam recursos financeiros próprios para suas necessidades mais básicas. Preconiza a autonomia administrativa e a participação da sociedade nas decisões da escola.

de Ações Articuladas (PAR)²⁸ caso desejassem obter transferências e assistências técnicas do MEC.

Com a adoção dessas medidas para obter auxílio do MEC, pode ser observado o fortalecimento da centralização do controle do Estado sobre os sistemas, as escolas e seus processos educativos. Algumas vezes, são adotados mecanismos coercitivos, que aliam a definição de metas, a avaliação e a publicização de resultados educacionais e incentivos financeiros às melhores escolas. Implementa-se, assim, a lógica gerencial à gestão pública das escolas. Os processos favorecem, ainda, a concorrência entre as instituições escolares, reafirmando a lógica da meritocracia, que pode aumentar a distância entre as melhores e as piores, posto que as primeiras são premiadas com recursos financeiros, tornando mais difícil para as demais modificarem sua realidade.

Silva (2011b) critica a utilização dos resultados para definir as instituições que devem receber incentivos ou punições, sob a justificativa de mobilizar os profissionais e alunos a alcançarem melhores desempenhos nas provas. De acordo com a autora, isso poderá induzir a processos pedagógicos que atendam, estritamente, aos interesses da avaliação. Partindo desse pressuposto de que a escola e as pessoas são incentivadas a preparar os alunos para a realização das provas em detrimento das atividades pedagógicas do cotidiano, o projeto político-pedagógico pode ser desvirtuado.

No entanto, o Plano de Ações Articuladas trouxe consigo também alguns pontos favoráveis à regulação do Estado quanto a administração da educação pública. Com ele, é fortalecida a coordenação pelo MEC da implementação de políticas que podem colaborar para a melhoria da qualidade educacional. Um grande número de municípios que não possuem estrutura financeira, técnica e nem de pessoal qualificado passa a recebê-la por parte do MEC para melhor gerir as mudanças necessárias. Com o PDE, Silva (2011b) enfatiza que a União reafirma o seu papel de indutor de políticas para a Educação Básica, as quais devem ser implantadas pelos municípios e estados. Essa prática denota que o governo federal mantém a sua função na formulação das políticas educacionais enquanto os demais entes federativos as executam. Segundo a autora, o PDE reforça a necessidade de avaliações externas como mecanismo de promoção da qualidade educacional, pois

[...] constitui-se em mecanismo de gestão ao gerar informações educacionais convertidas em um índice de qualidade que é definido como um indicador objetivo

²⁸ O PAR trata-se de um plano elaborado por estados e municípios a partir de diagnóstico sobre a realidade educacional local, sob a assistência técnica e financeira da União, com o objetivo de planejar ações que visem à melhoria do desempenho dos alunos na Prova Brasil e no IDEB.

para verificação do cumprimento das metas e ações fixadas por municípios e estados para a melhoria da qualidade da educação” (SILVA, 2011a, p.302).

A indução de políticas de avaliação dos resultados das ações conota a ideia neoliberal de descentralização/recentralização de poderes e de responsabilização das esferas locais de poder, da sociedade ou mesmo dos indivíduos pelos serviços sociais. Segundo Cabral Neto (2009), a nova gestão pública conta com dois mecanismos de responsabilização. O primeiro está relacionado à lógica de resultados, na qual deve existir o “[...] controle a posteriori dos resultados da ação governamental” (CABRAL NETO, 2009, p. 173), com a participação da sociedade na definição de metas e índices. O segundo consiste na competição administrada, a qual se baseia “[...] no fim do monopólio na provisão dos serviços, estabelecendo-se a concorrência entre os provedores estatais, privados ou públicos não estatais” (CABRAL NETO, 2009, p.174). A competição é ocorre por meio do controle realizado por agências governamentais, que aplicam sanções ou premiações, conforme os resultados obtidos.

A adoção da ideia de responsabilização pública, segundo Castro (2007) é fruto da reforma gerencial que busca a eficiência e a eficácia dos serviços. A lógica defendida e utilizada nessa reforma é a de *accountability*, o qual pode ser entendida como uma espécie de responsabilização objetiva ou então como a obrigação de responder sobre determinada situação. Segundo a autora, esta proposta de gestão desresponsabiliza o Estado de algumas de suas obrigações com relação aos serviços sociais. Dias Sobrinho (2003, p. 101) explica a ideia de *accountability* como

[...] responsabilidade pública, eficiência, prestação de contas e bom uso dos recursos. Em outras palavras, é a comprovação dos resultados obtidos em comparação com as metas ou objetivos estabelecidos antecipadamente no tocante a rendimentos educacionais e a prestação de contas da utilização do dinheiro público com que a instituição contou.

Assim, acredita que esse se torna um dos objetivos da avaliação ao controlar a responsabilidade passada para a instituição. Dessa forma, segundo Lima e Mendes (2006), certas responsabilidades educacionais são repassadas de órgãos e sistemas para as pessoas que atuam na escola. Partindo dessa lógica, Freitas (2007) considera que a utilização da Prova Brasil as responsabiliza, por meio da exposição de seus resultados, supostamente com o objetivo de melhorar a qualidade da educação. Desse modo, o sucesso é atribuído ao mérito pessoal de cada aluno e aos profissionais que atuam na escola.

A adoção da Prova Brasil e do IDEB mostra a continuação, no governo do Presidente Lula, das políticas de avaliação desenvolvidas no governo de Fernando Henrique Cardoso, com base nos ideais do neoliberalismo²⁹. Os neoliberais consideram que todos possuem condição de igualdade no acesso à educação, sendo que os resultados dos investimentos de cada um nessa área dependem do esforço pessoal. Dessa forma, Freitas (2007, p.971) afirma que os mecanismos de avaliação externa às escolas estão a serviço da ideologia neoliberal, quando se limitam “[...] à medição do mérito e à ocultação da desigualdade social sob a forma de indicadores ‘neutros’, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)”. Conforme o autor, essas estratégias tornam-se insuficientes para melhorar a qualidade da educação, pois, apenas, responsabilizam as escolas, quando os problemas são de ordem mais ampla.

Castro (2009) ressalta os benefícios que poderiam ser obtidos pelas práticas avaliativas se fossem implementadas baseando-se em uma lógica diversa a do ideário neoliberal. Um sistema de avaliação poderia oferecer informações estratégicas que facilitasse a discussão sobre a situação educacional do país, identificando o que os alunos estão ou não aprendendo acerca das orientações curriculares. Assim, forneceria subsídios para orientar a formulação, a implementação e a promoção de ajustes nas políticas educacionais, utilizando dados provenientes do acompanhamento dos processos e de seus resultados.

Fonseca, Oliveira e Amaral (2008) mostram que existem dois lados conflituosos sobre os processos avaliativos. Por um lado, ressaltam-se seus aspectos positivos, caso os indicadores sejam analisados qualitativamente para valorizar as iniciativas da escola, criar condições de adequação nos currículos e melhorar a formação e a prática do corpo docente. Porém, tornam-se negativos ao instigar à competitividade e à discriminação entre as instituições ou sistemas de ensino, utilizando-se, apenas, uma base quantitativa para medir o desempenho institucional. Dessa forma, as atividades dos sistemas de avaliação não podem se encerrar com a divulgação dos resultados, sob a crença de que apenas isso transformaria a qualidade educacional. Sobre este aspecto, Souza e Oliveira (2003, p.881) dizem que as ações implementadas a partir dos resultados denotam que

²⁹ Fernando Henrique Cardoso, ao assumir a presidência, buscou instaurar os ideais do neoliberalismo no Brasil, centrado, principalmente, na desregulamentação da economia. Foi um governo marcado por “[...] privatizações, abertura econômica, precarização das relações de trabalho, enfraquecimento do Estado, e substituição do tema do desenvolvimento pelo da estabilidade” (SADER, 2010, p. 25). Esse governo teve resistências populares, e, ao final do segundo mandato, foi derrotado por Luis Inácio Lula da Silva, o qual herdou um país com uma situação econômica precária. Esse governo foi marcado por contradições por manter alguns aspectos da política do governo anterior e inovando em outros, sendo considerado um pós-neoliberal.

[...] a questão central não é a de buscar subsídios para intervenções mais precisas e consistentes do poder público, ou seja, uma análise das informações coletadas para definição e implementação de políticas para a Educação Básica, mas sim difundir, nos sistemas escolares, uma dada concepção de avaliação, que tem como finalidade a instalação de mecanismos que estimulem a competição entre as escolas, responsabilizando-as, em última instância, pelo sucesso ou fracasso escolar.

Sob essa ótica, Brandalise (2010) afirma que a divulgação pública dos resultados das avaliações gerando um ranqueamento das escolas e sistemas de ensino foge ao objetivo da avaliação que, na verdade, suscita uma análise profunda da qualidade do trabalho educativo realizada por seus integrantes. Sobre esse aspecto, diz Freitas (2007) que esses sistemas de avaliação deveriam estar voltados para avaliar as políticas públicas e não as escolas. Gatti (2009), inclusive, ressalta que um dos problemas sobre a difusão dos resultados é a ênfase que se dá à separação entre os melhores e os piores desempenhos, divulgados, principalmente pela mídia, que enfatiza as médias das notas em detrimento de outros aspectos avaliados.

Apesar das críticas que se fazem às avaliações externas às escolas, os autores aqui estudados deixam claro que não se contrapõem totalmente a elas, mas não concordam com os desdobramentos pautados na responsabilização dos sujeitos locais e no controle centralizado das ações educacionais, seguindo a lógica neoliberal. A lógica de diminuição de investimentos e de realizar pressões por resultados levam as escolas a concorrerem entre si, podendo, inclusive, gerar fraudes para obtenção de recursos e melhoria dos resultados. Compreendemos, ainda, que o incremento de recursos para as instituições atrelado aos resultados das avaliações externas às escolas reforça a competição desigual que desagrega os profissionais em vez de buscarem, coletivamente, melhorias educacionais, que os aproximariam no interior das escolas e dos sistemas.

Ressaltamos, no entanto, a importância dessas avaliações como instrumentos para monitorar as práticas educativas desenvolvidas pelas instituições e reorientar as políticas educacionais. As avaliações poderiam ser proveitosas mostrando quais as políticas e os programas que têm produzido benefícios para as escolas, proporcionando uma análise global das instituições e verificando se os sistemas estão cumprindo seu papel de criar condições para que se desenvolva, nas escolas, um ensino de qualidade social. Além disso, os resultados de cada escola deveriam ser discutidos em seu interior, de forma a proporcionar uma análise de suas atividades e a construção de propostas de melhorias para solicitar o auxílio do governo.

Entendemos que é necessário mudar a concepção de avaliação enquanto perspectiva de responsabilização e de culpabilização dos sujeitos locais para uma visão de busca de informações capazes de subsidiar a construção de uma educação de qualidade a partir de

responsabilidades compartilhadas pelos entes federados e pelos sujeitos escolares. Entre outros aspectos, isso demanda incremento de investimentos, melhoria nas condições de trabalho e na formação dos profissionais da educação, processos de autoavaliação institucional que possibilitem identificar e resolver os problemas das escolas e dos sistemas pelos próprios sujeitos, guardando-se as devidas responsabilidades. Partimos da concepção de avaliação institucional como um processo em que os participantes estão envolvidos na busca de soluções para os problemas que vivenciam.

Nesse sentido, as avaliações externas dos sistemas possuem sua importância ao fornecerem subsídios para que, na escola, seus problemas sejam analisados sem, no entanto, basear-se em estratégias de responsabilização direcionadas apenas à escola ou aos municípios e estados. Utilizando-se dos resultados unidos à autoavaliação da instituição e às avaliações dos alunos realizadas por professores, seria possível identificar problemas e contradições internas e externas à escola, buscando soluções em conjunto.

A autoavaliação é, pois, a perspectiva da avaliação institucional, que visa olhar para a unidade escolar, buscando enfrentar as situações que aparecem, para aprofundar os resultados expressos pelas avaliações externas. Compreendemos que as duas formas de avaliação institucional, interna e externa, podem cooperar entre si na construção da maior qualidade à educação do país. É sobre a avaliação institucional interna que trataremos no terceiro capítulo.

CAPÍTULO 3

3 COMPREENDENDO OS SENTIDOS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

No capítulo anterior discutimos que a educação tem assumido centralidade nos debates realizados em diversas áreas, como a economia e a política, sendo compreendida como fator importante para o desenvolvimento econômico. Dessa forma, as transformações sociais, políticas e econômicas mundiais influenciam diretamente a área da educação. Como uma dessas influências, percebemos a reforma do Estado conforme o ideário neoliberal, que impulsionou as reformas educacionais brasileiras, empreendidas a partir da década de 1990.

Um dos eixos que observamos dessas reformas está relacionado à descentralização dos poderes e encargos educacionais do federal para demais esferas. Com isso, temos a constituição da regulação da educação via avaliação e, conseqüentemente, o desenvolvimento de políticas de avaliação dos sistemas de ensino e das instituições escolares como meio de controle flexibilizado do processo educativo. Tais políticas visam, então, imprimir um parâmetro de qualidade educacional que atenda aos atuais anseios do projeto de sociedade capitalista.

Observamos, também, no capítulo anterior que, no Brasil, foram criados sistemas e instituições de avaliação educacional. No entanto, conforme Grochoska e Eyng (2007), Suanno (2002), Castro (2009), Freitas (2007) e Brandalise (2010), as práticas neles desenvolvidas pouco têm colaborado para produzir melhorias efetivas na educação, mas, em grande medida, proporcionado comparações entre estabelecimentos e sistemas de ensino de acordo com os resultados obtidos.

Apesar disso, acreditamos que a avaliação institucional, voltada para o ambiente interno da escola, ou seja, realizada por seus próprios membros – autoavaliação institucional -, torna-se um importante meio de melhoria dos processos administrativos, financeiros e pedagógicos da escola. No entanto, essa prática ainda não é muito difundida na Educação Básica, principalmente no Ensino Fundamental, gerando a necessidade de os sujeitos escolares compreenderem-na como condição de melhoria da qualidade dos serviços educacionais. Assim, neste capítulo, discutimos sobre a avaliação institucional, abordando o histórico da avaliação em educação, os conceitos, os princípios que a orientam, as finalidades, as relações com o projeto político-pedagógico da escola, e a sua operacionalização para favorecer uma gestão democrática.

3.1 AVALIAÇÃO: HISTÓRICO E CONCEITOS

O ato de avaliar está presente em diversas situações do cotidiano das pessoas. Antes de tomarmos uma decisão, analisamos as opções e escolhemos aquela que mais irá favorecer nossos objetivos. Muitas vezes, realizamos ações de forma inconsciente, mas de acordo com os valores que possuímos. Esse tipo de avaliação, chamada informal, como explica Belloni, Magalhães e Souza (2007, p.14), trata-se de:

[...] uma ação corriqueira e espontânea realizada por qualquer indivíduo acerca de qualquer atividade humana; é, assim, um instrumento fundamental para conhecer, compreender, aperfeiçoar e orientar as ações de indivíduos ou grupos. É uma forma de olhar o passado e o presente sempre com vistas ao futuro.

Compreendemos, assim, a avaliação como um processo que desempenhamos, consciente ou inconscientemente, sobre diversos assuntos e ações, nos ajudando na tomada de decisões. O termo avaliação está ligado com os valores que uma pessoa ou grupo consideram importantes e que servem como parâmetro para o julgamento daquilo que se aprecia.

Em educação, de acordo Ristoff (2008), Gadotti (1999), Sant’Anna (1995), Schlickmann, Melo e Alperstedt (2008), a avaliação, tanto de pessoas quanto de processos ou instituições, está ligada à atribuição de valores, assemelhando-se à definição do dicionário. Corroborando com essa concepção, Libâneo (2008, p.237) afirma que avaliação “[...] diz respeito a um conjunto de ações voltadas para o estudo sistemático de um fenômeno, uma situação, um processo, um evento, uma pessoa, visando a emitir um juízo valorativo”. Nesse sentido, um dos maiores objetivos da avaliação, segundo Ristoff (2008, p.46), é “(a)firmar valores”, e, por isso, não pode ser considerada neutra, visto que é fruto de um fundamento teórico-metodológico, das concepções que a instituição persegue e dos valores que norteiam seu trabalho.

Por exemplo, quando avaliamos qualquer situação direta em uma escola, está incorporado o que consideramos adequado ou não, partindo de um determinado referencial ou valores. Ou seja, a pergunta não é criada sem uma base teórica ou conhecimentos anteriores, mas retrata os valores que, na escola, concebe-se como importantes. Ristoff (2008, p.46) exemplifica essa influência dos valores, ao dizer que

quando perguntamos, por exemplo, se o professor apresentou plano de ensino, estamos na verdade afirmando que apresentar plano de ensino é desejável. Quando perguntamos se o professor cumpriu o plano de ensino, estamos de fato afirmando que cumprir o plano é desejável. Quando perguntamos se o

professor foi assíduo ou pontual, estamos, sem dúvida, afirmando que assiduidade e pontualidade são os valores que prezamos.

Diante dessa perspectiva, qualquer processo avaliativo deve ser enfrentado com franqueza em relação às nossas concepções. O que é investigado e analisado seguindo esse princípio mostra que não somos neutros ou que observamos os fenômenos de forma imparcial, mas baseados em um referencial teórico-metodológico e no que as pessoas consideram importante.

Nesse sentido, Dias Sobrinho (2003, p. 92) afirma que o processo avaliativo é impregnado de ideologias e valores, visto que faz parte de contextos humanos, o que resulta em “[...] jogos de interesses contraditórios e disputas de poder”. Dessa forma, o autor considera que “[...] a avaliação é fundamentalmente política porque pertence ao interesse social e produz efeitos públicos de grande importância para as sociedades”. Corroborando com esta afirmativa, Chueiri (2008, p.52) afirma que

[...] a avaliação, como prática escolar, não é uma atividade neutra ou meramente técnica, isto é, não se dá num vazio conceitual, mas é dimensionada por um modelo teórico de mundo, de ciência e de educação, traduzida em prática pedagógica.

Partindo desses modelos teóricos, compreendemos a evolução histórica da concepção de avaliação educacional. Com base nos estudos de Chueiri (2008), Dias Sobrinho (2003) e Arredondo e Diago (2009), identificamos cinco períodos do desenvolvimento desse conceito de avaliação, os quais destacaremos a seguir.

O primeiro período é datado do século XVI, e, segundo Chueiri (2008), faz referência ao período em que a avaliação era realizada apenas a partir de exames e provas, decorrentes da educação jesuítica. De acordo com a autora, o crescimento dessa prática foi ocasionado, em grande parte, pela consolidação da burguesia, que utilizava os estudos e o trabalho para obter ascensão social. Desse modo, ocorreu uma ampliação do conceito de avaliação como exame para admissão em cargos, favorecendo a evolução de uma sociedade meritocrática.

O segundo período remonta o final do século XIX, seguindo a mesma lógica do anterior, com uma avaliação constituída, inicialmente, por testes que visavam mensuração da aprendizagem dos alunos. Porém, amplia-se a crença de que a aprendizagem poderia ser controlada por meio de métodos científicos analíticos. Esse período, segundo Dias Sobrinho (2003) é conhecido como *pré-Tyler*, por anteceder a esse expoente da área, conhecido como o *pai da avaliação educativa*.

Esse período é marcado pela ideia de que a avaliação é medição, conforme Chueiri (2008) e Dias Sobrinho (2003). Os autores reforçam o papel dos estudos de Thorndike, que elaborou diversos instrumentos de medida escolares, visando medir as aptidões e habilidades dos alunos. Nesse momento, vimos uma grande influência da psicologia comportamental e o consequente crescimento da psicometria, visando medir a capacidade dos alunos e testar a inteligência de crianças e adultos. Os instrumentos utilizados, segundo Arredondo e Diago (2009, p.31), buscavam estabelecer “diferenças individuais entre as pessoas”, utilizando, inclusive, uma perspectiva excludente daquelas pessoas que não obtinham bons resultados. Os termos avaliação e medida eram confundidos entre si, sendo a avaliação “[...] eminentemente técnica, consistindo basicamente em testes de verificação, mensuração e quantificação da aprendizagem dos estudantes” (DIAS SOBRINHO, 2003, p.17).

O terceiro período da avaliação foi iniciado a partir de 1934, sob a influência de Ralph Tyler, que, conforme Dias Sobrinho (2003), cunhou a expressão avaliação educacional. Nesse momento, os objetivos educacionais ganharam a centralidade do processo de avaliação, a qual serviria para atestar o alcance deles no que se referia ao comportamento dos estudantes. Dialogando com essa afirmação, Arredondo e Diago (2009) ressaltam que a educação era concebida como um processo sistematizado de instruções que visassem à mudança de comportamento do aluno e a avaliação era um instrumento para atestar se os objetivos propostos haviam sido alcançados. Nessa época, a ideia preconizada por Tyler era que

[...] a avaliação deveria, pois, determinar de forma experimental se os estudantes individualmente eram capazes de demonstrar, ao final de um processo de ensino, os objetivos previstos e declarados. [...] A avaliação é, assim, nessa concepção, um valioso instrumento para a regulação do conhecimento e das formas de adquiri-lo; mais do que isso, define os comportamentos desejados, controla os seus cumprimentos e aplica as sanções ou prêmios correspondentes aos resultados. (DIAS SOBRINHO, 2003, p.19)

Dessa forma, percebemos o enfoque nos padrões estabelecidos e a utilização da avaliação para classificar os alunos ou regular as aprendizagens. Essa é uma concepção que, de acordo com nossas observações, tem sido sustentada há muitos anos e tem uma forte presença nos meios educacionais, atualmente. A premiação e a punição estão presentes de várias formas no processo educativo, assim como a comparação entre alunos, escolas e sistemas de ensino. Dias Sobrinho (2003, p. 19) explica essa visão, historicamente, afirmando que

[...] a avaliação nesse momento se desenvolve claramente de acordo com o paradigma de racionalização científica que caracteriza a pedagogia por objetivos, compromissada com a ideologia utilitarista tão peculiar à indústria e que tem suas raízes mais fortes

no começo do século XX nos Estados Unidos. De acordo com essa racionalidade inspirada na indústria, a escola deve ser uma instituição útil ao desenvolvimento econômico.

Essa concepção de escola, que tem como função primordial prestar suporte ao desenvolvimento econômico é ainda mais forte no atual momento, com o neoliberalismo. A partir da constituição do Estado Mínimo, a avaliação tornou-se um meio de regular os serviços educacionais e fomentar a sua qualidade, por meio da classificação e publicização dos resultados que devem estimular a competição dos sujeitos e instituições, conforme já analisado no capítulo anterior. O conceito de eficiência passou a ser mais difundido e considerado na análise do processo educativo.

Porém, somente no quarto período, a partir de 1958, apresentam-se sinais discretos de mudanças no foco da avaliação da aprendizagem dos alunos para a dinâmica interna da instituição. Ainda de acordo com Dias Sobrinho (2003, p.22), foi difundida a ideia de que

[...] as escolas seriam culpáveis pelos baixos rendimentos e que os financiamentos públicos estavam sendo mal utilizados. Então, os pais, em especial os mais pobres, deveriam saber como trabalhavam as escolas. Os educadores deveriam, pois, prestar contas ante os usuários (accountability). [...] No âmbito escolar, não se tratava mais simplesmente de avaliar alunos, mas também os professores, as escolas, os conteúdos, as metodologias e estratégias e ensino etc.

Assim, o foco da avaliação se amplia para além da aprendizagem do aluno, abarcando as relações escolares em sua totalidade. Arredondo e Diago (2009, p.31) afirmam que esse processo de ampliação do processo avaliativo para além do resultado obtido pelo aluno começou nos Estados Unidos e decorreu do “[...] progressivo descontentamento que surgiu no país em relação à escola pública, apesar da grande quantidade de recursos econômicos direcionados a ela”. No entanto, ainda que essas noções de investigação da própria escola tenham se desenvolvido nesse período, não foram realizados grandes avanços na Educação Básica, visto que, nesse nível de ensino, os profissionais privilegiaram o aprimoramento das ferramentas de avaliação da aprendizagem.

Nesse período, os modelos de avaliação passaram a ser mais criticados e começou a ser difundida a ideia de avaliar para qualificar (CHUEIRI, 2008). Nesse sentido, busca-se uma avaliação mais qualitativa, voltada para o processo, ao invés de somente o produto final. Nessa década, os Estados Unidos, para atender às exigências da Lei dos Direitos Civis, realizou uma pesquisa com mais de 600 mil alunos para coletar dados relacionados às características das escolas, corpo docente, alunos e famílias, gerando o Relatório Coleman. Concluiu o relatório

que as variáveis socioeconômicas influenciavam mais o desempenho dos alunos do que as intra-escolares (BONAMINO; FRANCO, 1999).

O quinto período, a partir de 1973, foi marcado por maior importância para a avaliação além da sala de aula, tornando-se, inclusive, objeto de estudo e de teorias (DIAS SOBRINHO, 2003). Partindo desse momento, a avaliação deslocou seu foco dos objetivos de aprendizagem para a tomada de decisões. Essa perspectiva também é percebida por Arredondo e Diago (2009), que acrescentam a esse período a utilização de uma avaliação criterial para indicar sucesso ou problemas com programas ou métodos. Dias Sobrinho (2003) considera esse período como marcante, pois a avaliação deixa de ser meramente descritiva e diagnóstica e passa a ter a intenção de impulsionar a qualidade no desenvolvimento dos processos, e conta com a negociação entre todos os envolvidos.

Nesse sentido, Arredondo e Diago (2009) concluem que a avaliação é um processo que deve possibilitar a adaptação das práticas educacionais às características dos alunos, mas também deve comprovar o alcance de finalidades e metas educacionais. Essa concepção, constituída de forma ampla e envolvendo todos da escola, aproxima-se do que concebemos como autoavaliação institucional, que mantém o foco em uma visão mais global da escola e seus integrantes.

3.2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: CONCEITOS E FINALIDADES

A partir do estudo dos diversos conceitos de avaliação, destacamos que ela também é concebida como um instrumento para identificar o alcance de expectativas e a validade de alguma ação, fornecendo elementos para um julgamento. De acordo com Sant'Anna (1995), a avaliação atua conforme um termômetro no meio educacional, possibilitando a confirmação do estado em que se encontram todos os componentes do contexto.

Partindo dessa perspectiva, consideramos que por meio da avaliação é possível compreender os pontos que precisam ser melhorados em determinada situação, os avanços alcançados por pessoas ou instituições, os desvios cometidos sobre o planejado e as pessoas que se destacaram, positivamente ou negativamente, durante o processo. A avaliação oferece informações úteis para que as práticas e escolhas sejam julgadas, conduzindo para a decisão de novas alternativas e optando por novos caminhos. Hengemühle (2008, p.116) corrobora com essa afirmação e, ao tratar sobre avaliação da aprendizagem, menciona que um dos seus objetivos, que serve para qualquer tipo de avaliação, é “[...] oferecer balizas para conhecermos

onde avançamos, onde temos limitações em relação ao proposto, para que possamos reavaliar e qualificar as metas e as práticas”.

Quando falamos sobre avaliação na escola, o que primeiramente se discute é sobre a avaliação da aprendizagem, a qual se concentra na análise do desenvolvimento dos indivíduos ou grupos com relação à aprendizagem em sala de aula. No entanto, para que essa aprendizagem ocorra efetivamente, a escola precisa analisar-se como um todo organizado para atender aos fins educacionais. Assim, para além da aprendizagem em sala de aula, a avaliação pode incidir sobre outros objetos como as instituições ou políticas públicas e, nesse caso, recebe o nome de avaliação institucional (BELLONI; MAGALHÃES; SOUSA, 2007).

Compreendemos que a instituição tem função de estabelecer algo, como valores, sejam novos ou então reflexos de uma determinada sociedade. Berger e Luckman (1967 *apud* PÉREZ GOMEZ, 2001, p.131), corroboram com esse ponto de vista ao afirmarem que

as instituições, pelo mero fato de sua existência, controlam a conduta humana ao estabelecer padrões de conduta que controlam e orientam o comportamento individual, num sentido contrário a múltiplos outros teoricamente possíveis. As instituições refletem e, até certo ponto, mediatizam os valores e as relações sociais de uma sociedade determinada.

Sob esse prisma, compreendemos a escola como uma instituição social, a qual reproduz e desenvolve as culturas da sociedade, gerando comportamentos e a compreensão de significados do meio em que se situa. Nesse sentido, a instituição é orientada pelos valores da sociedade que são compartilhados pelos grupos, de forma a conduzir à conscientização para a coletividade. Segundo Veiga (2011, p.16), “[...] a escola nessa perspectiva é vista como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade”. Desse modo, compreendemos que ela pode estar a serviço da classe dominante, reproduzindo os valores necessários à manutenção da divisão de classes, mas também pode atuar diretamente proporcionando a transformação social a partir do trabalho que desenvolve.

De acordo com Pérez Gómez (2001, p. 131),

[...] as tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir condicionam claramente o tipo de vida que nela se desenvolve e reforçam a vigência de valores, de expectativas e de crenças ligadas à vida social dos grupos que constituem a instituição escolar.

Compreendemos, então, que a avaliação institucional estará de acordo com a visão de sociedade e com a cultura desenvolvida pela escola, sistema ou governo. Dessa maneira, podemos considerar que a escola, sendo considerada uma organização, também produz valores. Garcia e Queiroz (2009) defendem que, na atualidade, a escola enquanto instituição de ensino é uma organização social e política que reúne múltiplas determinações e contradições. É, pois, o produto de crenças, tradições, costumes e orientações estatais, e, como organização, é capaz de pensar-se, avaliar-se, rever-se e ter objetivos próprios.

Com essa perspectiva de escola que olha para si, para seu ambiente interno e entornos, temos estudado a expansão da prática de avaliação institucional. Essa avaliação pode ser desenvolvida de forma externa ou internamente à organização ou programa que está sendo avaliado. A avaliação externa consiste nas avaliações das instituições, dos programas ou dos sistemas de ensino, desenvolvidas por agentes que não integram o funcionamento cotidiano do que se avalia, como agentes do governo, inspetores de ensino, pesquisadores que buscam conhecer os processos em andamento. Nessa categoria, ainda podem ser consideradas as avaliações das políticas públicas, para verificar a efetividade, a eficiência e a eficácia das políticas, dos programas ou das suas ações governamentais. Compreendem, ainda, os resultados obtidos e os caminhos percorridos por aqueles que formulam e implementam as avaliações, visando melhorar os resultados dos gastos públicos e das ações empreendidas. Consideramos exemplo de avaliação externa os resultados obtidos pelos alunos em testes padronizados promovidos pelo governo, a exemplo do SAEB, ENEM, entre outros.

Esclarecendo melhor, Libâneo (2008, p. 238) considera que

[...] na avaliação dos sistemas de ensino, embora também sejam avaliados os resultados obtidos pelos alunos (geralmente mediante testes padronizados), a avaliação tem como objetivo fazer um diagnóstico mais amplo do sistema escolar e do conjunto de escolas, em âmbito nacional ou regional, visando a reorientar a política educacional, a gestão do sistema e das escolas e a pesquisa.

Compreendemos, assim, que a avaliação institucional externa à escola, além de ser promovida por sujeitos que não pertencem à instituição em apreço, tem o objetivo mais global, sem se deter a fenômenos ou situações específicas de cada escola. Nesse caso, interessa obter dados e analisar os resultados produzidos pelos sistemas, escolas ou políticas, de forma a identificar sua efetividade e reorientar as diretrizes.

A avaliação institucional interna, por sua vez, está relacionada ao ambiente interior à uma determinada instituição. Conforme Nóvoa (1999), essa avaliação tem por objetivo

acompanhar os projetos da escola e seu desenvolvimento organizacional. De acordo com essa perspectiva, Libâneo (2008, p.239) diz que essa avaliação

[...] visa à obtenção de dados quantitativos e qualitativos sobre os alunos, os professores, a estrutura organizacional, os recursos físicos e materiais, as práticas de gestão, a produtividade dos cursos e dos professores, etc., com o objetivo de emitir juízos valorativos e tomar decisões em relação ao desenvolvimento da instituição.

Entendemos, assim, que a avaliação institucional interna tem objetivos específicos, referentes à própria escola no que tange aos aspectos administrativos, organizacionais e educacionais. Porém, apesar de ser uma ferramenta de auxílio à tomada de decisões, conforme ressalta Libâneo (2008), essa prática ainda está em processo de construção nas escolas, visto que a avaliação nesse âmbito tem ainda sua centralidade na aprendizagem.

Conforme Fernandes (2001), no entanto, ao verificarmos a aprendizagem dos alunos, é preciso considerar as variáveis internas e externas às escolas que interferem nesse processo. Sabemos que a aprendizagem do aluno não depende apenas do que é ensinado, porém, muitos fatores a influenciam. Dentre eles, destacamos: as condições sociais e econômicas, os estímulos que os estudantes recebem em casa, os conhecimentos que trazem do contexto em que vivem, o ambiente escolar, o convívio com os colegas, entre outros.

Corroborando com essa perspectiva, Gadotti (1999) afirma que o rendimento do aluno é influenciado por fatores externos à sala de aula, tais como as condições da instituição e o seu projeto político-pedagógico. Escolas que não possuem ambiente adequado para estudo e que não sejam estimulantes podem dificultar o interesse do aluno em aprender. O autor reforça que a avaliação institucional e a da aprendizagem são distintas, mas inseparáveis, pois ambas devem objetivar e contribuir uma com a outra para melhorar os aspectos educativos.

Enquanto a avaliação da aprendizagem focaliza a atuação do educando, a avaliação institucional interna abrange a avaliação de todos os integrantes da escola – equipe de gestão, professores, alunos, pais e funcionários – que, além de avaliados, também assumem o papel de avaliadores. Esse processo ajudará às pessoas no estabelecimento de ensino a refletirem sobre suas práticas, objetivos, caminhos traçados e percorridos, visando o alcance de uma melhor qualidade da educação. Estamos, pois, diante de um processo mais democrático, baseado na participação de todos os sujeitos da escola. Dias Sobrinho (2003, p.124) considera que a participação efetiva de todos

[...] gera princípios democráticos e pluralistas e múltiplas perspectivas. Isso é assumido como fundamental para a construção dos entendimentos socialmente aceitos

e o aperfeiçoamento dos serviços. A melhora da qualidade requer a participação ativa das pessoas envolvidas nas instituições e nos serviços sociais, como, e particularmente a educação. Essa ideia é fundamental nas avaliações democráticas, participativas, negociadas, naturalistas e educativas.

Assim, percebemos que a participação traz diversas vantagens para a escola. Uma delas refere-se a assegurar os direitos dos envolvidos. A partir do momento em que todos podem participar, suas opiniões e desejos são conhecidos, analisados e respeitados. Isso colabora com os objetivos comuns, coletivos, que conduzem a uma educação de qualidade. Nesse sentido, as pessoas passam a se conhecer melhor, estreitando os laços de amizade e afetivos, de forma a construir uma identidade que caracteriza a escola e as pessoas que nela trabalham e estudam.

Ao analisar a teoria da participação a partir das obras de Rousseau, Pateman (1992) ressalta que a participação dos indivíduos nos processos decisórios que lhes dizem respeito provoca nestes a responsabilização pelas decisões que eles tomam. Além disso, possibilita que a percepção de todos seja considerada ao tratar-se de determinado aspecto, o que possibilita maior conhecimento interpessoal. Defende, ainda, que tudo isso gera uma relação de interdependência entre os indivíduos na realização das atividades em contraposição a um governo individualista, personalista.

Consideramos, portanto, que a participação possibilita que os membros da escola compartilhem responsabilidades, visões de mundo, maior comprometimento com o coletivo nas decisões tomadas, visando o bem estar do grupo. Isso é ocasionado porque, conforme Garcia e Queiroz (2009, p.115),

[...] os sujeitos se tornam responsáveis pelo êxito do que definem, ao participarem das decisões que orientam o grupo e ao gozarem dos mesmos direitos. Nesse caso, o que afeta um membro diz respeito a todos que são parte da coletividade. [...] Assim, as pessoas consideram os temas e os problemas coletivos para além dos seus interesses, porque precisam da cooperação e, além disso, protegem seus direitos individuais, ao cumprir o interesse público definido com sua participação.

Diante dessa perspectiva política, o gestor deixa de ser apontado como o único responsável pelas realizações, sucessos ou problemas da escola, mas, compartilha as responsabilidades com as demais pessoas da escola. Todos podem e devem se sentir responsáveis pela instituição e se envolverem para realizar ações, desenvolvendo ideais propostos coletivamente no projeto político-pedagógico da escola. Nesse sentido, Sordi e Lüdke (2009, p.327), afirmam que

A avaliação institucional contribui para que os saberes dos diferentes atores envolvidos na escola sejam incorporados e reconhecidos como legítimos, intensificando a qualidade das trocas intersubjetivas que ocorrem na escola empoderando os atores locais para a ação.

Sob essa ótica, a autoavaliação institucional pode ser empreendida pelo gestor e pela comunidade escolar para obter uma visão mais clara sobre os processos organizacionais, fornecendo subsídios para enfrentar e superar os problemas identificados. A autoavaliação institucional torna-se, portanto, um processo que proporciona a reflexão acerca da dinâmica organizacional, o repensar das práticas, o redirecionamento das ações pedagógicas e administrativas, e a afirmação das aprendizagens realizadas coletivamente.

Nesse sentido, segundo Belloni, Magalhães e Sousa (2007), a autoavaliação institucional possui dois objetivos básicos: o primeiro é despertar a autoconsciência das pessoas na instituição, permitindo o conhecimento dos processos, das dinâmicas, das dificuldades e das potencialidades por todos que trabalham nela. O segundo objetivo é capacitar a instituição a tomar para si a possibilidade de intervir no processo pedagógico de ensino e aprendizagem, proporcionando a participação responsável e consciente de todos. Esses dois objetivos demonstram que a responsabilidade pela melhoria de uma escola não é apenas do gestor, mas de todas as pessoas com ela envolvidas, que passam a intervir com mais conhecimento sobre a dinâmica institucional.

Tal como Belloni, Magalhães e Sousa (2007, p.15), entendemos a autoavaliação “[...] como um processo sistemático de análise de uma atividade, fato ou coisas que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento”. Esse conceito possui duas características desejáveis na avaliação institucional: a) ser sistemática e b) desenvolvida de forma contextualizada.

A autoavaliação institucional, entendida como um processo sistemático, envolve a coleta de informações acerca de determinado objeto por meio de diferentes instrumentos definidos e a partir de critérios previamente definidos. Deve ser contextualizada, significando buscar uma visão global sobre os fatos e as coisas. Ela não consiste de um simples diagnóstico, muito menos de estabelecer comparações entre as pessoas avaliadas ou entre os processos, e menos ainda deve contemplar premiações para os que obtém os melhores resultados, e punições para os piores.

No processo de autoavaliação institucional, entretanto, todos devem se tornar responsáveis pela escola e se empenhar para a sua melhoria, a partir da identificação de potencialidades, de problemas e de alternativas de mudanças. Nesse caso, a avaliação deve

proporcionar o envolvimento dos sujeitos escolares, visando uma educação de maior qualidade. Conforme Freitas e outros (2009, p.38),

[...] com a avaliação institucional o que se espera, portanto, é que o coletivo da escola localize seus problemas, suas contradições; reflita sobre eles e estructure situações de melhoria ou superação, demandando condições do poder público, mas, ao mesmo tempo, comprometendo-se com melhorias concretas na escola.

Percebemos, pois, que a autoavaliação institucional pode favorecer a gestão partilhada e democrática, na qual todos participam com suas opiniões e se comprometem com o trabalho que realizam. Proporciona o maior domínio das situações escolares e das necessidades para solicitar apoio junto ao Estado, utilizando-se de argumentos consistentes e compatíveis com a realidade e os anseios expressos no projeto da escola, de forma a enfrentar os desafios do cotidiano.

A autoavaliação também deve contemplar aspectos sociais e políticos e, por isso, Belloni, Magalhães e Sousa (2007) afirmam que ela deve compreender todas as dimensões da organização escolar, ou seja, os objetos de análise da escola, as implicações para o seu funcionamento e para a aprendizagem dos alunos. Consideramos, no entanto, que é difícil conseguir visualizar e entender todas as dimensões e seu alcance em uma avaliação institucional, pois não conseguimos controlar todas as variáveis que interferem, diretamente ou indiretamente, na escola. É importante compreender a serviço de quem está a avaliação, a qual população atende e quais os fundamentos filosóficos e políticos que a norteiam. Dessa forma, percebemos que autoavaliação institucional está intimamente relacionada ao projeto político-pedagógico da instituição, pois este representa a identidade da escola.

3.3 AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA

É fundamental pensar a autoavaliação da escola a partir do seu projeto político-pedagógico. No Brasil, a Constituição de 1988 (BRASIL, 1998, art. 205) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996, art.15) conferiram mais autonomia à escola em decorrência da gestão democrática instituída por esses marcos legais. Uma das estratégias de democratização das relações escolares é a construção do projeto político-pedagógico da escola, considerando-se a necessidade de participação de todos que atuam na escola na tomada de decisões e na definição da sua filosofia. Segundo Veiga (2011),

o projeto político-pedagógico remete à ideia de projeção, pois apresenta as intenções futuras das ações da escola a partir de suas experiências e de compromissos firmados coletivamente. Conforme Garcia e Queiroz (2009, p.118),

[...] a construção do projeto político-pedagógico propicia uma reflexão crítica sobre as práticas existentes na organização escolar. Esse processo reflexivo e dialógico acerca do instituído e do instituinte possibilita a construção de sentidos comuns para o trabalho escolar, que impulsiona a ação coletiva na direção de mudanças marcadas pela autonomia administrativa e pedagógica.

Nessa mesma perspectiva, Veiga (2011, p.13) afirma que o projeto político-pedagógico é “[...] um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade”. Complementa, ainda, que ele propicia a efetivação da democracia na escola a partir da participação de todos que a integram. A escola passa, então, a pensar sobre si mesma e a definir com clareza os valores que orientam suas ações, impulsionando uma melhor atuação da gestão intraescolar.

Freitas e outros (2009) ressaltam que existe uma forte ligação entre o projeto político-pedagógico e a autoavaliação. Os autores dizem que a autoavaliação institucional deve se referenciar pelo que é proposto pelo projeto político-pedagógico, que reflete os compromissos efetivados pela coletividade escolar. Em outras palavras, a autoavaliação institucional deve investigar os pontos abordados e pactuados no projeto político-pedagógico. Os problemas, assim, podem ser superados de uma forma coletiva, o que é um pressuposto tanto para o projeto político-pedagógico, quanto para a autoavaliação institucional. Conforme Veiga (2011, p.13),

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

O projeto político-pedagógico de uma escola deve contemplar, conforme Affonso (2009, p.88), as “[...] concepções e finalidades que norteiam as diferentes atividades e programas de aprendizagem daquela instituição, que em última instância constituem sua identidade”. Dessa forma, os princípios filosóficos, a visão de escola e as orientações sobre a organização do seu trabalho estão registrados nesse documento, o qual norteia sua vida. Veiga (2011) explica que o projeto é político por possuir relação direta com os interesses da sociedade,

estabelecendo um compromisso sociopolítico na formação do cidadão participativo e crítico, e pedagógico, por definir as atividades educacionais necessárias para cumprir esses propósitos.

O projeto político-pedagógico, então, contém o que a comunidade escolar considera importante para seu funcionamento de acordo com o contexto socioeconômico e cultural da instituição e com a legislação vigente. Desse modo, precisa ser construído a partir de discussões coletivas e da realidade do ambiente. Freitas e outros (2009, p.40) complementam essa visão ao dizerem que

por projeto político-pedagógico entendemos uma proposta de trabalho da escola elaborada coletivamente que orienta (e responsabiliza) a ação dos seus atores, bem como formaliza demandas ao poder público e cria condições de trabalho adequadas na escola. É, portanto, um instrumento vivo e dinâmico que pauta compromissos bilaterais, onde o protagonismo é da escola.

Consideramos, portanto, que o projeto político-pedagógico possibilita, inclusive, estabelecer compromissos entre todos da escola em busca dos objetivos construídos e compartilhados, fortalecendo o trabalho coletivo. Além disso, consideramo-lo algo em constante transformação, fruto das relações e discussões no ambiente escolar. Conforme Garcia e Queiroz (2009, p. 115), essa construção coletiva dos compromissos que devem ser perseguidos “[...] tornam claros os fins político-educacionais orientadores da ação transformadora dos sujeitos no cotidiano”.

Tal como o projeto político-pedagógico, ressaltamos que a autoavaliação escolar não é um processo neutro, visto que se trata de atribuição de valor, sendo necessário o reconhecimento da base científica que direciona o projeto de avaliação institucional. A identidade da escola precisa ser respeitada, considerando suas especificidades, ou seja, a sua história. Gadotti (1999) reforça que a autoavaliação precisa estar baseada numa filosofia para não se transformar em uma atividade rotineira e burocrática, por isso, deve se apoiar no projeto político-pedagógico, uma vez que este deve apresentar os objetivos a serem atingidos por toda a escola. Significa ter claro um padrão institucional a ser alcançado, um horizonte político-pedagógico, no qual as práticas de ensino e de avaliação se aproximam cada vez mais. Assim, o processo educativo será concebido com confiabilidade e de acordo com a realidade da escola e de seu entorno.

Podemos assim dizer que a autoavaliação é uma ferramenta importante para o aperfeiçoamento do projeto político-pedagógico da escola. E, que esta necessita de estratégias para organizar seus espaços e sua dinâmica, sendo o projeto político-pedagógico indispensável ao alcance dos propósitos almejados. Dessa maneira, a relação entre o projeto político-

pedagógico e a autoavaliação institucional torna-se clara e ganha importância para que se realizem os propósitos estabelecidos pelos membros da escola. Assim, o projeto político-pedagógico deve ser avaliado constantemente e retomado de acordo com as realizações e os problemas identificados nas autoavaliações.

Conforme Grochoska e Eyng (2007), é a partir dos resultados da autoavaliação que se torna possível promover, caso necessário, a (re)construção do projeto político-pedagógico, a definição da identidade e dos objetivos da instituição, de forma participativa. Dialogando com essa concepção, Sordi e Lüdke (2009) defendem que a autoavaliação institucional ajuda a instituição a permanecer firme nos referenciais adotados. Isso significa que a escola não irá se desviar de seus valores e nem de sua identidade inicial, tornando-os mais claros, reforçando-os ou retomando-os, naqueles aspectos que podem ser aperfeiçoados. Consideramos que avaliação precisa indicar caminhos para que a escola melhore sua dinâmica interna e externa, sugerindo ações para uma efetiva melhora de todos os seus processos.

Segundo Gadotti (1999, p.6), “[...] a avaliação é um mecanismo que acompanha a implantação e viabiliza a correção de rumos de um certo modelo de universidade ou de escola, de um certo projeto político-pedagógico”. O autor concebe a avaliação como um instrumento de verificação do caminho que está sendo traçado e como ferramenta de ajuste deste, afirmando que essa “[...] deve captar aqueles pontos mais frágeis do organismo institucional e apontar os rumos de sua superação com vistas a elevar o nível de seu desempenho institucional face a seus compromissos sociais” (GADOTTI, 1999, p.8).

Assim, a autoavaliação institucional, pensada dessa forma, pode tornar-se um processo que gera crescimento de todos os seus integrantes, construindo práticas de autorreflexão e de reflexão sobre a realidade vivenciada. A escola passa a olhar para si e a pensar-se em todos os seus aspectos, de forma coletiva e conhecendo sua dinâmica. Nesse sentido, Freitas e outros (2009, p.35) defendem a ideia de produzir escolas reflexivas a partir da prática da avaliação institucional, que “[...] implica recuperar a dimensão coletiva do projeto político-pedagógico e, responsabilmente, refletir sobre suas potencialidades, vulnerabilidades e repercussões em nível de sala de aula, junto aos estudantes”.

Lück (2012) considera que esse processo de reflexão constitui-se em oportunidade de autoconhecimento, uma vez que qualquer unidade social deve estar disposta a fazer sua autoavaliação. Porém, a autora alerta sobre a necessidade de as pessoas se desvencilharem de opiniões preconcebidas ou de posturas defensivas, as quais dificultam o olhar para dentro de si. Dessa forma, considera necessário despir-se do medo de ter algum resultado negativo para

realizar uma autoavaliação honesta, pois, só a partir do autoconhecimento, a escola poderá utilizar, de fato, suas qualidades e superar seus problemas.

A autoavaliação institucional é, pois, um mecanismo construído de forma conjunta e participativa, e que retrata as experiências da instituição, de seus integrantes e de princípios filosóficos e políticos a ele imprescindíveis. Destacamos, ainda, que um dos objetivos da autoavaliação é a busca pelo aperfeiçoamento dos funcionários, a partir do desenvolvimento do costume de refletir sobre a sua prática e sobre a instituição, fornecendo subsídios para todos ajudarem na tomada de decisão acerca das questões que vivenciam. Porém, não acreditamos que exista um modelo uniforme de autoavaliação institucional, que se aplique a qualquer realidade. Por se tratar de um processo interno, construído ao longo de uma jornada reflexiva e participativa dos seus integrantes, parte de determinados referenciais e princípios, sobre os quais trataremos a seguir.

3.4 PRINCÍPIOS DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

A autoavaliação institucional enquanto processo construído no interior da escola parte de suas concepções político-filosóficas adotadas e deve pautar-se em princípios norteadores da prática avaliativa. Por princípios entendemos os preceitos e as regras principais que orientam o processo de autoavaliação, de forma a buscar garantir seu caráter democrático e de comprometimento com o interesse de todos.

Sobre esse aspecto, Fernandes (2001) ressalta a importância de termos uma base científica que direcione toda a dinâmica da autoavaliação institucional na escola, pois se trata de um processo com atribuição de valor. Deve-se respeitar a identidade da escola, ou seja, é preciso considerar suas especificidades e sua história, analisando o contexto e a consonância com o projeto político-pedagógico.

Ademais, compreendemos que a autoavaliação institucional deve basear-se em uma perspectiva democrática, envolvendo a participação de todos nas decisões sobre as concepções e práticas escolares. É algo que a norteia pela atuação articulada ao projeto político-pedagógico, de forma a buscar uma qualidade maior para a educação pública e gratuita.

Para a análise dos dados obtidos no processo de autoavaliação institucional, segundo Brandalise (2010, p. 322), existem duas abordagens epistemológicas: “[...] a concepção racionalista de origem positivista, também denominada quantitativa, e a concepção naturalista, de origem construtivista, também chamada de qualitativa”. A primeira se respalda em uma

concepção tecnológica de educação, na qual a avaliação é objetiva e os resultados são considerados mais importantes que os processos. Nessa perspectiva, “[...] a finalidade da avaliação é o controle e se atribui maior valor ao caráter estável do que ao caráter dinâmico da realidade educacional” (BRANDALISE, 2010, p. 323). Em contraposição, a abordagem qualitativa tem por finalidade principal a melhoria da educação, priorizando seus processos e valores. Assim, prioriza métodos qualitativos e que permitam uma compreensão mais ampla sobre a realidade escolar.

Esse trabalho volta-se, sobretudo, para a abordagem qualitativa na análise dos dados obtidos nas práticas de autoavaliação institucional, visto que defendemos a perspectiva democrática, envolvendo todos os sujeitos da escola, a qual vise o aperfeiçoamento dos processos e das dinâmicas da escola com vistas à uma educação de melhor qualidade. Porém, Brandalise (2010) ressalta que ambas formas de concepção possuem fragilidades. A primeira porque traduz a realidade escolar por meio de números, e, quando estes não são analisados criticamente, perde-se a noção do que está por trás deles; e, a segunda porque pode ficar apenas no âmbito da subjetividade, sem dados que apresentem resultados concretos, correndo o risco de limitar-se a simples descrições e não adentrando nas contradições. Desse modo, torna-se necessário que essas abordagens sejam consideradas para uma análise contextualizada do problema de forma crítica e reflexiva.

Nesse sentido, consideramos que essas abordagens se entrelaçam e fazem parte do processo avaliativo. Arredondo e Diago (2009) apresentam três características fundamentais da avaliação, com foco na educação: obter informações relevantes e seguras, formular juízo de valor sobre os dados obtidos para permitir a análise, e tomar decisões conforme os juízos emitidos e baseados nesses dados.

Assim, a autoavaliação assume diversas perspectivas dependendo do momento que é realizada. Em um primeiro momento, a autoavaliação assume a perspectiva diagnóstica, que tem por finalidade buscar dados que possibilitem planejar as ações ou intervir em um determinado aspecto dessas. A partir das informações iniciais é possível criar instrumentos adequados à obtenção de dados empíricos. Em um segundo momento, a autoavaliação traz um aspecto mais formativo, visando orientar e regular as ações, bem como motivar os alunos a participarem delas, pois, intervém no processo com a finalidade de promover melhorias e de regular o que está sendo desenvolvido. Por fim, cumpridas essas funções, a autoavaliação assume a perspectiva somativa, para comprovar se os objetivos foram alcançados.

São, assim, três fases sucessivas, que ganham importância considerável no processo avaliativo, pois, conforme abordado anteriormente ao tratarmos sobre os princípios, a autoavaliação tem como característica coletar informações, propiciar a formação de juízos de valor e orientar o curso decisório no interior das organizações escolares. Dessa forma, orienta as pessoas a assumirem posturas adequadas em cada uma dessas fases, conforme os objetivos a que se propõem alcançar.

Trabalhamos com o princípio democrático na autoavaliação, que, conforme Dias Sobrinho (2003), não concebe o autoritarismo na relação do gestor com a comunidade escolar. Ao contrário, se fundamenta na troca de opiniões e em determinados conhecimentos que possibilitam a liberdade de expressão de todos em relação aos processos e a situações que precisam ser avaliadas. Além disso, o processo democrático, ao nosso ver, concebe a participação de todos da escola como fundamental para garantir que o interesse coletivo seja preservado.

Nesse sentido, destacamos que existem atitudes que devem ser evitadas nos processos de autoavaliação. Uma delas é enfatizar os resultados, em detrimento dos processos, o que a torna superficial, pois não observa o contexto em que as situações ocorreram. Deve-se evitar também a fragmentação da análise, ou seja, considerar as partes separadamente sem observar o todo e as relações que existem entre elas. O processo também não deve ocorrer de forma assistemática, sem planejamento e controle que definam o período e a forma de execução, considerando apenas os dados numéricos, sem procurar compreendê-los qualitativamente.

Os princípios que abordaremos nesta seção referem-se a perspectiva de avaliação que defendemos. Temos como princípios gerais da autoavaliação institucional: a) **o caráter diagnóstico**, fornecendo elementos importantes sobre a escola para sua análise; b) **o caráter formativo**, no qual todos da escola conseguem se aperfeiçoar a partir da prática da avaliação; c) **a globalidade e a totalidade**, permitindo que todos os envolvidos na instituição sejam avaliados, bem como os diferentes aspectos da organização escolar; e d) **a participação coletiva**, tendo a atuação de todos desde a concepção do processo até a tomada de ações decorrente das informações obtidas. É preciso salientar que a avaliação deve visar a melhoria da educação por meio de ações de aperfeiçoamento da escola a partir da identificação de dificuldades e de sucessos dos processos da própria escola.

Consideramos importante que a autoavaliação tenha função **diagnóstica**, permitindo conhecer melhor a dinâmica da escola, identificando as opiniões dos seus membros, obtidas de diversas formas. Para isso, é importante que subsidie a comunidade escolar a reconhecer os

caminhos percorridos, isto é, o que já foi alcançado em relação aos processos e dinâmicas, possibilitando identificar os novos caminhos a serem percorridos. Conforme Fernandes (2001), essa autoavaliação gera a possibilidade de reflexão sistemática sobre tudo que envolve o processo escolar dentro da instituição, oportunizando novas tomadas de decisão para a melhoria e redirecionamento da prática, aperfeiçoando, assim, a dinâmica educativa intraescolar. Nessa reflexão, afirma Libâneo (2008, p. 254) que

[...] a avaliação da escola precisa considerar os elementos determinantes da qualidade da oferta de serviços de ensino e do sucesso escolar dos alunos, tais como: características dos alunos, rendimento escolar por classe, composição do corpo docente (tempo de trabalho, idade, currículo profissional), condições de trabalho e motivação dos professores, recursos físicos e materiais, materiais didáticos e informacionais.

O autor ressalta também que os dados disponíveis na escola acerca desses diversos elementos precisam ser organizados e analisados para construir um panorama sobre sua realidade. Porém, Libâneo (2008) considera que só essas informações não são suficientes, sendo necessário investigar detalhes sobre a sala de aula, incluindo-se a metodologia de ensino-aprendizagem, o relacionamento entre o professor e os alunos, as práticas pedagógicas etc. Analisamos que esses componentes pedagógicos são importantes para compreendermos a escola em sua totalidade, pois nos permitem entender sua identidade concreta. Além disso, a escola precisa estar adequada ao contexto em que está inserida e, por isso, tanto as características dos alunos, quanto o que o professor aborda em sala de aula são de fundamental importância para que a aprendizagem se torne significativa.

Sob esse aspecto, desenvolver uma avaliação diagnóstica da escola, na perspectiva de compreendê-la em sua totalidade, implica articular os dados provenientes do processo de investigação interna com aqueles das avaliações externas dos sistemas de ensino. Os resultados dos testes aplicados em uma avaliação externa possuem seu grau de importância para a análise da escola porque também oferecem informações sobre o que os alunos estão aprendendo em relação ao currículo comum a outras escolas. Conforme Libâneo (2008, p.255), “[...] a avaliação não pode ser reduzida a testes, mas é importante a sua utilização”. Não podemos apenas avaliar a escola pelo resultado quantitativo dos testes aplicados por organismos externos, sem considerar o contexto em que está inserido, a condição social dos alunos, a formação dos professores, entre outros. Todavia, esses testes tornam-se um dos indicadores para uma avaliação mais ampla da escola.

Suanno (2002) defende que, mesmo sendo um processo interno, a autoavaliação institucional precisa considerar tanto indicadores internos quanto aqueles avaliados externamente, como o SAEB e a Prova Brasil, no caso da Educação Básica. As avaliações externas podem trazer informações importantes sobre os alunos, como suas dificuldades e sucessos, fornecendo subsídios para a prática docente. Da mesma forma, Freitas e outros (2009, p.45) consideram que

[...] a avaliação da escola deve, portanto, ser o ponto de encontro entre os dados provenientes tanto da avaliação dos alunos feita pelo professor como da avaliação dos alunos feita pelo sistema. Ambos falam de um único sujeito: o aluno, a verdadeira figura central da escola.

Apesar de as avaliações externas à escola trazerem informações importantes sobre a aprendizagem dos educandos, normalmente, expressam os resultados de aprendizagens em detrimento do estudo da dinâmica interna e do contexto escolar, os quais também influenciam no desenvolvimento do aluno. Por outro lado, Libâneo (2008) ressalta que muitos professores não têm o domínio de como os testes são produzidos para conseguirem analisar os dados que deles resultam para, assim, redirecionarem suas ações.

Não estamos desconsiderando os processos de avaliação externa, mas ressaltamos o cuidado que a escola deve ter com a leitura e a interpretação dos resultados para que não façam análises descontextualizadas. As avaliações de sistemas podem trazer muitas contribuições se forem examinadas em conjunto pelos professores e demais membros da escola associados a outros dados colhidos dentro da instituição e em seu contexto, favorecendo um diagnóstico da escola. Isso é algo que deve ser trabalhado junto aos docentes, pois faz parte de todo o processo avaliativo. Conforme Sordi e Lüdke (2009, p.327),

[...] a aprendizagem da avaliação institucional inclui o saber posicionar-se diante dos dados oferecidos pela avaliação externa, usando-os para esclarecer a realidade escolar, quer pela aceitação das evidências ou pela refutação das mesmas.

Nessa perspectiva de aliar os dados das autoavaliações com os das avaliações dos sistemas de ensino, Afonso (2003) ressalta a necessidade de ter cuidado com aquelas baseadas nos resultados quantitativos dos alunos. Ou seja, apenas os resultados de atividades acadêmicas, pois podem reduzir sua finalidade somente ao alcance de bons resultados, fazendo com que o gestor escolar adote mecanismos de controle organizacional severos para garantir aqueles considerados de sucesso, aplicando punições para turmas ou professores que obtiveram notas fracas.

De acordo com Suanno (2002), a avaliação também deve objetivar e possibilitar o aprendizado de todos, possuindo um **caráter mais formativo**, de modo a permitir a mudança e o desenvolvimento da própria instituição, avaliando todos sobre a atuação da escola, pensando em formas de melhorá-la. Nóvoa (1999) defende que a avaliação só tem sentido quando é usada para o aperfeiçoamento da escola, ou seja, para empreender modificações na sua estrutura organizacional. O autor reforça que a autoavaliação não deve ser utilizada para sanção ou julgamento, e sim para impulsionar novas ações. Logo, as informações obtidas devem ser usadas como subsídio para a análise dos resultados obtidos pelas ações empreendidas em função das políticas e objetivos adotados no projeto político-pedagógico da escola. A análise das informações obtidas deve subsidiar a superação das dificuldades encontradas.

Nesse sentido, Ristoff (2008) afirma que o uso da autoavaliação enquanto prática punitiva distorce a sua capacidade de construir novos caminhos, transformando-a em instrumento de classificação e competição, que pode criar um clima desfavorável ao crescimento e à integração dos vários grupos da escola. Além disso, pensamos que a ameaça de punição pode levar a dados forjados, em virtude de ocasionar medo, diminuindo a confiabilidade do processo, podendo este se tornar um jogo de perseguição, no qual se busca um culpado pelos problemas.

Consideramos fundamental que os resultados sejam discutidos por todos da escola com o objetivo de ajuda mútua, proposta de soluções para os problemas que devem ser considerados coletivos. Assim, todos podem refletir sobre suas práticas e outras formas de atuação a partir das sugestões apresentadas pelos demais integrantes da escola.

Os princípios da **globalidade e da totalidade** das ações avaliativas são os mais trabalhados por Suanno (2002), Nóvoa (1999), Ristoff (2005) e Fernandes (2001), reforçando que a escola, em sua totalidade, seja avaliada, e que isso seja realizado por todos os seus integrantes. Nessa ótica, Fernandes (2001) mostra a necessidade de evitar avaliações fragmentadas, ou seja, de apenas alguns setores ou a partir de avaliações da gestão ou de alunos. Essa conduta pode conduzir a visões equivocadas das dinâmicas escolares ou gerar decisões errôneas, devido a não participação de todos, que poderá acarretar problemas para toda a instituição. É necessário estudar as causas, o contexto e as consequências das situações identificadas na escola a partir de diferentes perspectivas e não assumir visões isoladas que geram dificuldades nas análises fragmentadas acerca da realidade escolar. Sá (2009, p.89) dialoga com essa afirmação ao considerar que

[...] avaliação institucional de uma escola não pode ser tomada como equivalente ao produto da soma das várias avaliações insularizadas, realizadas segundo agendas e agentes desconectados. Pelo contrário, a avaliação, porque é institucional, terá de ser, necessariamente, holística e integradora.

Quando se defende que a autoavaliação seja global, entendemos que a escola, em sua totalidade, é objeto da avaliação. Ela é integradora porque articula as diversas áreas/setores e se subordina ao projeto político-pedagógico, conforme mencionado anteriormente, o qual define os rumos e a identidade da escola. Compreendemos que, dessa forma, o processo avaliativo apresenta melhor a real situação da escola, pois envolve todos os responsáveis pela instituição em uma prática sistemática de autorreflexão.

Em relação à **participação coletiva**, Fernandes (2001) afirma que o processo avaliativo deve ser construído e discutido por todos, sendo que as características de cada segmento determinarão a intensidade e a sua forma de participação. Por exemplo, sobre a perspectiva metodológico-educacional, a participação dos professores deve ser mais intensa que a participação da equipe de manutenção e de infraestrutura, visto que possuem um conhecimento mais amplo sobre essa perspectiva. Essa participação pode ser por meio de questionários e entrevistas, de forma individual, e/ou em reuniões, de uma forma coletiva. Isso possibilita conhecer as diversas concepções relativas à instituição, fortalecendo, assim, a análise dos dados. Além disso, uma vez que as concepções das pessoas envolvidas são consideradas, a participação criará as bases necessárias não só para a definição de rumos, mas também para que os sujeitos se envolvam na implementação das ações que eles próprios ajudaram a definir.

Percebemos a importância da participação efetiva de toda a comunidade escolar no processo de autoavaliação, possibilitando à instituição pensar e repensar a sua dinâmica. A adesão dos envolvidos da escola ao processo avaliativo, portanto, deve ser voluntária e sistemática e, por isso, é necessário criar estratégias de sensibilização para que todos percebam a importância de sua participação como membro da instituição escolar. Segundo Nóvoa (1999), é necessário que todos os sujeitos da organização desenvolvam a consciência de que estão em um processo de constante reelaboração de suas concepções e práticas. Trata-se, portanto, de um processo de contínua reflexão que, em longo prazo, poderá constituir-se em mudanças na cultura organizacional na direção traçada e construída coletivamente.

Nessa perspectiva, Sordi e Lüdke (2009) defendem que os participantes da escola mantenham o interesse por tudo que diz respeito a instituição, mesmo que não estejam diretamente ligados ao papel que nela desempenham. Por exemplo, os funcionários da cozinha devem conhecer o que é desenvolvido pelos docentes, do mesmo modo que o contrário também.

Para isso, precisam conhecer dados gerais que subsidiem a análise de todo o sistema e aqueles específicos de sua escola. Quando os profissionais da instituição se tornam também objeto de avaliação, desenvolvem relações mais maduras, buscando acrescentar qualidade ao processo do qual participam. Assim, eles se interessam por conhecer além do seu trabalho isoladamente, passando também a trabalhar com o dos outros, estimulando o crescimento mútuo.

Nesse particular, Lück (2012) destaca o papel do gestor de incentivar os membros da comunidade escolar a participarem dos processos avaliativos, demonstrando quais são os benefícios que essa prática traz para todos. Por isso, a autora reforça que o gestor deve promover a autoavaliação na perspectiva do desenvolvimento e não do controle ou da cobrança, a fim de evitar as possíveis rejeições por parte da equipe avaliada. Porém, conforme Pateman (1992), ao analisar o pensamento de Rousseau, a participação gera dedicação do indivíduo com o interesse do grupo. Dessa forma, a responsabilidade deve ser uma atribuição coletiva, independente do gestor. Ainda assim, consideramos que, mesmo que as responsabilidades sejam coletivas, alguém dirige o processo de avaliação, fornecendo uma noção do todo. Por isso, é importante que o gestor planeje e delegue responsabilidades para que a avaliação aconteça, porque ele é a figura responsável pela escola como um todo.

No processo de autoavaliação, a comunidade escolar deve participar, inclusive, na elaboração dos instrumentos utilizados para obter as informações. Sant'Anna (1995) ressalta que os parâmetros da autoavaliação não podem ser estabelecidos por terceiros, mas pelos próprios interessados, sendo fundamental essa construção coletiva dos mecanismos avaliativos. Conseqüentemente, os resultados do processo também devem ser divulgados entre a comunidade escolar, seguido do debate, para que as decisões sejam coletivas, visando o desenvolvimento da instituição.

Além desses princípios, consideramos fundamental que o processo autoavaliativo seja planejado e acompanhado em todas as suas fases. Trata-se de ser organizado e ter formas de acompanhamento definidas, visando assegurar o caráter analítico e construtivo da autoavaliação, seguindo os passos adotados e realizando alterações de acordo com as necessidades que são apresentadas. Essa não é, pois, uma prática que ocorre aleatoriamente, mas de forma sistematizada. Segundo Ristoff (2008), a continuidade do processo possibilita a comparação dos resultados em momentos diferentes, verificando, assim, a efetividade das medidas adotadas anteriormente.

Percebemos, assim, a necessidade de compreender a autoavaliação institucional como um estudo longitudinal, baseado na comparação das ações realizadas em função do que foi

planejado, nos resultados alcançados e na estreita relação com o projeto político-pedagógico da escola. Schlickmann, Melo e Alperstedt (2008) afirmam que os efeitos desse processo só podem ser observados a médio e a longo prazo. Por isso, é importante a definição dos prazos para que as avaliações aconteçam, seus resultados sejam divulgados e as ações replanejadas, com clareza para toda a comunidade escolar, evitando frustrações por demorarem a identificar as melhorias da instituição.

Algo comum que acontece nos processos avaliativos e que não corresponde à visão defendida sobre a autoavaliação neste trabalho é a utilização desse processo para identificar e analisar somente problemas e dificuldades. Entendemos que devem ser considerados os avanços, assim como o crescimento e as aprendizagens do grupo, gerando novas possibilidades e incentivos para continuação do trabalho. Partindo dessas ideias e buscando identificar os pontos que favorecem a realização de uma autoavaliação democrática, consideramos que existem definições claras para a condução do processo avaliativo na escola, de forma prática, sobre as quais abordaremos adiante.

3.5 OPERACIONALIZAÇÃO DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Para que o processo de avaliação institucional ocorra de forma democrática, atendendo aos princípios abordados anteriormente, precisamos considerar sua operacionalização, ou seja, a prática da autoavaliação. Fernandes (2001) sugere três passos nessa fase: **a) a preparação**, com a constituição de um grupo de trabalho para dirigir a organização do processo, elaborar a proposta, discuti-la com vários segmentos e definir o projeto de avaliação institucional; **b) a implementação**, em que se elabora, discute, testa e aplica os instrumentos de coleta de informações e, em seguida, apura e organiza os dados para discutir com os membros da escola; **c) a síntese**, em que o processo é revisto e ajustado, elaboram-se os relatórios, encaminham-se as ações e divulgam-se os resultados finais.

Fernandes (2001) considera que na constituição do grupo de trabalho, que irá dirigir a organização do processo avaliativo, devem ser contempladas as representações de todos os segmentos participantes da escola, escolhidos entre seus pares. Para que esse grupo seja, de fato, representativo, deve ser escolhido em eleição democrática pelos membros que serão representados. Dessa forma, os representantes precisam estar em contato com as demais pessoas da escola para apreender seus interesses e opiniões, planejar, organizar, coordenar e acompanhar o processo avaliativo, assegurando a participação de todos. É necessário também

que o grupo de representantes entenda que o processo de autoavaliação é árduo, demanda tempo e exige dedicação. Conforme Balzan (2008, p.115),

[...] avaliação institucional é um trabalho que se constrói durante um espaço de tempo geralmente longo, que exige muita paciência por parte daqueles que assumem sua coordenação e que, obrigatoriamente, implica a existência de condições prévias favoráveis à sua implementação e desenvolvimento.

Podemos dizer que para o grupo trabalhar no processo de autoavaliação é necessário acolher a opinião das pessoas da escola, enfrentar as dificuldades dela e dos alunos na compreensão da prática avaliativa, e valorizar os resultados obtidos com essa prática, apresentando seus resultados e promovendo discussões sobre eles, de modo a construir uma cultura de avaliação. Nessa perspectiva, consideramos o projeto de avaliação de suma importância para a condução da autoavaliação institucional, pois explicita os objetivos e a dinâmica do processo, sistematizando-o para evitar desvios de suas finalidades. Segundo Fernandes (2001), o projeto de avaliação institucional deve conter: justificativa e relevância, princípios e finalidades, objetivos, prioridades (dimensões a serem avaliadas), metodologia, critérios para a aplicação dos instrumentos, critérios para a organização e análise dos dados, roteiro da elaboração de relatório e critério para uso e divulgação dos resultados.

O projeto deve definir, com clareza, as dimensões – administrativas, pedagógicas ou físicas – que serão avaliadas, as categorias de análise e os aspectos ou indicadores que devem ser considerados. O importante é que todas as dimensões sejam contempladas para que o processo possibilite a tomada de decisões baseado em dados mais próximos da realidade. Segundo Afonso (2003), a autoavaliação deve considerar todos os aspectos da vida da escola, sejam administrativos ou pedagógicos, visto que o trabalho administrativo é a atividade meio para que o pedagógico aconteça, pois a finalidade da escola é a realização do processo de ensino-aprendizagem. Concordamos com o autor, pois partimos da ideia de que todos os aspectos estejam interligados e influenciem uns aos outros, conforme já descrito anteriormente.

PAREI AQUI

Nóvoa (1999) afirma que os dispositivos de autoavaliação devem responder a quatro funções: a operatória, que faz referência à orientação para a tomada de decisões, a partir da análise dos resultados; a permanência, ressaltando que deve ocorrer ao longo do desenvolvimento e não apenas ao final, para que de fato seja realizado um acompanhamento; a participativa, a qual sugere que todos os sujeitos da escola sejam envolvidos no processo; e, finalmente, a formativa, que considera que a avaliação precisa criar condições para uma

aprendizagem dos sujeitos escolares. Vale salientar que para termos a efetivação da participação de todos os sujeitos da escola, o grupo de trabalho deve ser constituído por seus representantes para organizar o processo e não para responder a avaliação e tomar as decisões sozinho.

Existem diversos instrumentos e técnicas que podem ser utilizados na coleta dos dados da autoavaliação institucional. Brandalise (2010, p. 325) enumera alguns deles: “[...] questionários, entrevistas, grupo focal, observação, portfólio, seminários, pesquisas em arquivos, análise de documentos, análise quantitativa, relatórios, dentre outros”. A escolha deve ser feita pelos integrantes da escola de acordo com os dados que desejam obter sobre as dimensões escolhidas.

Dentre esses instrumentos e técnicas, o questionário é a ferramenta mais utilizada na coleta de informações e opiniões com toda a comunidade por possuir maior facilidade de aplicação, pois não precisa, por exemplo, que o aplicador esteja com o respondente, como ocorre na entrevista. Além disso, o questionário pode garantir o anonimato, facilitando a expressão das opiniões, visto que o sujeito terá mais liberdade, prestando maior confiabilidade às respostas. O questionário possui alguns preceitos que precisam ser considerados. Segundo Fernandes (2001), um questionário deve conter uma parte de identificação dos respondentes, questões baseadas nas dimensões (pedagógica, administrativa etc.) e categorias (docentes, didática etc.) e um espaço livre para considerações finais ou perguntas abertas. No entanto, devemos ressaltar que os respondentes não devem colocar o seu nome, mas o setor, turma ou grupo a qual pertencem.

A participação de todos da escola também deverá ser considerada na elaboração dos instrumentos de avaliação. Segundo Sant’Anna (1995), os parâmetros para a avaliação não devem ser estabelecidos por terceiros, ou seja, por quem não faz parte da escola. Por isso, consideramos a importância de um instrumento construído coletivamente, no qual todos possam opinar e contribuir. Porém, é importante ressaltar que não estamos dizendo que é necessário reunir todos da escola em determinado momento para essa construção, pois sabemos que inviabilizaria o processo devido as dificuldades logísticas para reunir todos em um mesmo horário e local. Conforme Fernandes (2001), a participação da comunidade escolar na elaboração dos instrumentos pode se dar de forma indireta, por meio dos grupos de trabalho, visto que estes possuem representações de todos os segmentos, os quais apontam as categorias e os aspectos que devem ser avaliados de acordo com a necessidade de cada um. Nesse sentido, o representante de um grupo de sujeitos se reunirá com eles primeiramente e depois levará suas

considerações para o grupo de trabalho constituído. Por fim, todos poderão opinar sobre o instrumento construído, sugerindo adequações.

Fernandes (2001) ressalta, ainda, que é necessário estabelecer critérios para a aplicação dos questionários. Eles podem ser aplicados em todo o universo escolar – todas as pessoas dos segmentos – ou por amostragem representativa, devidamente calculada em critérios previamente definidos. Consideramos importante que a participação não seja forçada, sendo necessário despertar o interesse dos integrantes da escola para se responsabilizarem, em conjunto, pela qualidade da educação. Ou seja, é necessário realizar um trabalho de sensibilização a fim de envolver todos nos processos distintos, visando a melhoria da escola por meio do desenvolvimento da autoavaliação institucional. Os aplicadores devem ser preparados para não interferir nas respostas e escolher o momento certo de realização da investigação. Além disso, se acontecer algum problema na aplicação, deve ser registrado e considerado na análise porque se torna também um elemento influenciador.

Segundo Grochoska e Eyng (2007), a autoavaliação deve coletar informações por diversos meios para que haja mais fidedignidade no processo e gere decisões mais coerentes com o contexto da escola. Como cada instrumento tem suas vantagens e desvantagens, Fernandes (2001, p.68) afirma que “[...] é fundamental ter em mente que nenhum instrumento é completo por si só. Por isso, temos que utilizar vários tipos de instrumentos, para haver complementação entre eles”. Desse modo, acreditamos que, juntamente com o questionário, devem ser utilizadas observações do cotidiano, participação em reuniões, entrevistas, etc. Conforme Brandalise (2010), é necessário também verificar as fontes documentais da escola, tais como os projetos, os planos e o regimento escolar, para observar as congruências e as diferenças entre os documentos e as práticas avaliativas.

Utilizando diversas fontes de dados podemos relacionar informações de natureza quantitativa e qualitativa. Esses dois tipos de informação devem estar bem estruturados para facilitar a compreensão sobre a realidade escolar. As informações quantitativas, normalmente, são organizadas em tabelas e gráficos para auxiliar a visualização e na análise, e as informações qualitativas podem ser agrupadas em categorias de análise. Tudo deve ser registrado e organizado para não gerar conclusões errôneas.

Conforme mencionamos anteriormente, é fundamental que os resultados sejam divulgados para toda a comunidade, para que todos saibam como está a escola e conheçam as opiniões de seus sujeitos, de forma a contribuir com responsabilidade para sua melhoria. Para divulgar esses resultados, podem ser elaborados relatórios. Porém, Fernandes (2001) reforça

que o mais importante é o debate que surge em torno dos resultados e o encaminhamento de ações através de decisões coletivas, impulsionando, assim, o desenvolvimento de toda a instituição.

Compreendemos também que são essas discussões entre os sujeitos da escola que favorecem uma gestão democrática e a efetividade de um processo de avaliação institucional que realmente vise a melhoria da qualidade da educação e as condições de ensino e de aprendizagem adequadas tanto para docentes quanto para os alunos. Essa prática de discussão coletiva está baseada em uma democracia, em que todos envolvem-se e se comprometem com o ambiente em que estão inseridos. Consideramos, então, que é fundamental conhecer e analisar as práticas de autoavaliação institucional em uma escola de Educação Básica, especificamente do Ensino Fundamental, para compreender como ocorre a participação de todos os sujeitos escolares e como esse processo é concebido.

CAPÍTULO 4

4 A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA ESCOLA MUNICIPAL ESTUDANTE EMMANUEL BEZERRA

As experiências de autoavaliação em instituições de Educação Básica ainda são muito escassas e pouco conhecidas. Neste capítulo, propomo-nos a discutir a realização desse processo em uma escola da Rede Municipal de Ensino em Natal, que realiza a experiência de autoavaliação desde 2008, estando em constante revisão a cada ano. O processo de autoavaliação desencadeou-se a partir da iniciativa da própria escola, de modo que a Secretaria Municipal de Natal não interfere ou orienta a sua realização. A escola se baseia nos princípios norteadores de uma gestão democrática presentes na Lei Complementar nº 087/2008 (NATAL, 2008).

A Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra, que realiza essa prática de autoavaliação institucional, foi criada em 15 de março de 1994, por meio do Decreto nº 5.277, de 15 de março de 1994 (NATAL, 1994). Passou por dois prédios diferentes antes de se instalar em sua sede definitiva, em 2002, no bairro do Planalto, Zona Oeste de Natal. Além de atender à população do bairro, absorve também as crianças pertencentes às comunidades vizinhas. A escola recebeu o nome de um líder estudantil³⁰, natural do Rio Grande do Norte, que defendia uma sociedade mais justa e igualitária, o qual foi preso e morto no período da ditadura militar.

A escola possui doze salas de aulas em seu prédio principal e quatro salas em outro prédio alugado, nas proximidades, provisoriamente, os quais são denominados Unidade II. Totaliza 32 turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A escola também realiza o Programa Mais Educação³¹ na Unidade III, em um prédio cedido pela igreja católica. Com todas essas unidades, a presença da direção na escola fica cada vez mais difícil em cada unidade escolar, pois é necessário administrar três prédios em localidades diferentes. Além disso, essa divisão das atividades escolares gera espaços impróprios para o trabalho educativo, podendo trazer implicações ao trabalho coletivo e à própria identidade da instituição.

Com relação ao seu quadro funcional, a escola possui, atualmente, os seguintes profissionais: gestoras, coordenadoras, professores, auxiliares de secretaria, porteiros, vigias,

³⁰ Emmanuel Bezerra, patrono da escola, campo de estudo dessa pesquisa, era um estudante universitário, nascido em São Bento do Norte, no Rio Grande do Norte, e militante do Partido Comunista Revolucionário. Viveu por um tempo na clandestinidade, mas foi preso e morto em 1973, com 30 anos. Teve uma história de luta e busca por democracia, e que remetem à temática desse trabalho.

³¹ O Programa Mais Educação foi criado pela Portaria Interministerial 17/2007 (BRASIL, 2007) com vistas a aumentar a oferta educativa nas escolas públicas. Essa oferta ocorre por meio de atividades optativas, visando melhorar o ambiente escolar. Foi pensado, inicialmente, para atender, em caráter prioritário, as escolas que possuam baixo IDEB.

docentes e coordenador financeiro. A equipe pedagógica da escola é composta por seis coordenadoras e uma colaboradora de coordenação, que se divide entre os dois turnos, a coordenadora do Programa Mais educação, três professores que atuam como mediadores de leitura na biblioteca e dois regentes do laboratório de informática.

Nesta pesquisa, as entrevistas realizadas com a Diretora, coordenadoras, professoras e Funcionária foram realizadas sob cinco eixos: 1. histórico da autoavaliação institucional na escola, 2. conceito e importância da autoavaliação institucional, 3. operacionalização do processo avaliativo, 4. ações decorrentes dos resultados obtidos e 5. percepção sobre o processo de autoavaliação na escola. Esses eixos foram gerados a partir de nossas questões de pesquisa: a. como foi implementado o processo de avaliação institucional na Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra? b. Quais as concepções de avaliação institucional dos sujeitos escolares? c. Como ocorre a participação dos integrantes da escola no processo de autoavaliação institucional?

No presente capítulo, discutiremos a legislação que rege a Rede Municipal de Ensino em Natal para verificar sua influência no processo de autoavaliação da escola; quais são as concepções de avaliação institucional dos sujeitos escolares e o que eles objetivam com a sua realização; as relações estabelecidas entre a autoavaliação institucional e o projeto político-pedagógico; como ocorre esse processo na Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra; e, quais são as perspectivas sobre esse processo, tendo quatro categorias de análise: a. concepção sobre autoavaliação institucional, b. participação no processo de autoavaliação, c. operacionalização da autoavaliação na escola estudada e d. percepção sobre o processo de autoavaliação na escola.

4.1 A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM NATAL

A autoavaliação institucional é percebida como um processo ainda incipiente na Rede Municipal de Educação de Natal, pois não costumamos ouvir relatos de experiência sobre essa prática no interior das escolas. Isso é refletido, também, na existência de poucos estudos acadêmicos nessa temática no que concerne à Educação Básica, conforme pesquisa recente de Poltronieri e Calderón (2012).

As primeiras informações que obtivemos foram em uma visita à Secretaria Municipal de Natal, no dia 25 de janeiro de 2012. Conversamos com a responsável pelo setor de gestão

escolar, a qual nos informou que a Secretaria desconhece sobre a prática de avaliação institucional nas escolas, pois, segundo ela, a Lei Complementar nº 087/2008 (NATAL, 2008) apenas sugere esse processo, mas não como determinação. Ela informou que a Secretaria faz apenas a avaliação de desempenho dos funcionários e da gestão. Questionamos se, quando avaliam a gestão, buscam conhecer as experiências realizadas pelas instituições, porém não obtivemos resposta, sendo afirmado apenas que poderiam existir escolas que realizam essa prática, mas as experiências não são compartilhadas e nem geridas pela Secretaria.

Analizamos as leis disponíveis no site da Secretaria Municipal de Educação de Natal³² que tratam da gestão escolar e fornecem algum indício de avaliação institucional. Assim, a primeira lei analisada foi a Lei nº 5.175, de 10 de abril de 2000 (NATAL, 2000), que versa sobre o Conselho de Educação do Município de Natal. Em seu parágrafo IX do artigo 7º, determina quanto à melhoria de qualidade por meio de índices de produtividade, remetendo também à redução de custos. Para isso, a lei orienta o levantamento de estatísticas do ensino, custo/aluno e a realização de estudos sobre a situação do ensino no município, dentre outras determinações. Nesse ponto, observamos um aspecto de controle do que é realizado pela rede, voltando-se, principalmente, para aspectos financeiros, com vistas a diminuir os custos. Sabemos que este é um dos enfoques neoliberais, que, na avaliação, objetiva alcance da eficiência e da eficácia com poucos gastos e no menor espaço de tempo.

Outra lei que nos remete às reformas educacionais, conforme orientação neoliberal, é a Lei nº 5.339, de 27 de dezembro de 2001 (NATAL, 2001). Nessa lei, podemos verificar o que compete a cada órgão ou instituições do Sistema de Ensino do Município de Natal. Entre as atribuições da Secretaria Municipal de Educação está a de “organizar, administrar, supervisionar, acompanhar, avaliar a ação e integração educativas no âmbito do Município de Natal” (NATAL, 2001, Art. 6º, I parágrafo). No entanto, o documento não descreve como a avaliação deve ocorrer. Essa discussão não é retomada em outro artigo da lei.

Compreendemos a autoavaliação institucional como uma ferramenta para promover a participação e engajamento de todos no processo de decisão da escola. Porém, o que constatamos nas diretrizes da Secretaria Municipal de Educação é que elas não preconizam esses aspectos, e sim um controle em busca da eficiência e eficácia, baseado em características do mercado.

Nas atribuições da SME descritas anteriormente, verificamos a mudança do foco de atuação da administração pública, conforme as reformas de Estado, tendo pouca atuação como

³² <http://www.natal.rn.gov.br/sme/paginas/ctd-476.html>

provedora e participando de forma mais administrativa e de controle. Os verbos descritos (supervisionar, avaliar, entre outros) demonstram que suas funções estão mais ligadas à fiscalização dos trabalhos realizados na escola. Percebemos, então, fortes traços da concepção de administração pública gerencial, os quais também estão presentes no Plano Diretor da Reforma do Estado (BRASIL, 1995). Conforme já apresentado, esse plano orientou a Reforma do Estado, revisando os mecanismos de controle dos gastos públicos e orientando a reforma educacional brasileira no governo de Fernando Henrique Cardoso, com foco em resultados.

O Plano (BRASIL, 1995) concebe a diminuição de responsabilidades pelo Estado em relação ao desenvolvimento econômico e social, atuando, apenas, como promotor e regulador das ações. Incentivava a substituição da administração pública burocrática pela administração gerencial, respaldada nos conceitos de eficiência e de qualidade. Segundo Castro (2007, p. 124),

[...] a reforma gerencial caracteriza-se pela busca da eficiência, pela redução e pelo controle dos gastos e serviços públicos, bem como pela demanda de melhor qualidade e pela descentralização administrativa, concedendo-se, assim, maior autonomia às agências e departamentos. Exige-se do gerente habilidades e criatividade para encontrar novas soluções, sobretudo para aumentar a eficiência, utilizando, para tanto (entre outras estratégias), a avaliação do desempenho. Há preocupação, portanto, com o produto em detrimento dos processos.

O foco no produto final, ressaltado por Castro (2007), é presente no discurso da busca de resultados, eficiência e eficácia, presentes nas leis datadas a partir de 1990. Além disso, essa preocupação tem se tornado latente nas comunidades educacionais, que reproduzem essas concepções sem uma discussão mais ampla do que elas trazem consigo. Segundo Silva (2011a, p. 298), “[...] esse modelo de Estado incorpora a avaliação como ferramenta estratégica da gestão pública. A meta é a de que a avaliação do produto reflita no processo”.

Consideramos importante que os serviços prestados à população possam ser aperfeiçoados, utilizando-se para isso, inclusive, avaliações. Por meio desses resultados, é possível intervir no processo, aperfeiçoando-o com relação aos problemas e às potencialidades. Porém, deve-se, pois, cuidar da condução desse processo. Ou seja, identificar se promove crescimento da instituição como um todo ou, apenas a responsabilização dos seus sujeitos, com vistas a procurar os culpados pelos problemas que enfrenta. O modelo gerencial de gestão visa aliar qualidade com redução dos custos e, muitas vezes, conforme Castro (2007), podem ser considerados apenas aspectos econômicos em detrimento da qualidade dos serviços prestados à sociedade.

Segundo Silva (2011a), esse tipo de administração exige um controle maior sobre as ações dos sistemas e das unidades escolares, sob a justificativa de atribuir uma maior qualidade

à educação. Essa perspectiva pode ser observada no âmbito do município também na Lei nº 5.650, de 20 de maio de 2005, que aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Natal (NATAL, 2005), com vigência de 2005 a 2014, e determina que o Município, juntamente com a sociedade civil, o avalie. Para isso, seria instituída uma Comissão de Avaliação, que estabelecia os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas contidas no plano, sendo a primeira avaliação realizada no quarto ano de vigência da referida lei.

Esse é mais um indicativo de consolidação das políticas públicas com vistas à prestação de contas das ações do poder público e de responsabilização das esferas estaduais e municipais com relação aos problemas da educação. Segundo Dias Sobrinho (2003, p.101), essa dinâmica de responsabilização e prestação de contas à sociedade está relacionada com a lógica de mercado, na qual é necessário “[...] prestar contas públicas do uso dos recursos recebidos e comprar os rendimentos e resultados”. Nesse sentido, vemos a avaliação como ferramenta para verificar o alcance das metas em sua eficácia, porém sem se deter no alcance do Plano durante sua execução, ou seja, no seu processo.

Compreendemos que o controle é um valor gerencial, porém, ainda assim, a sua existência é importante. Ele pode garantir que as atividades ocorram de forma sistemática. O pertinente é compreender a serviço de quem está esse controle, ou seja, quais são os objetivos e as finalidades. O controle é um mecanismo de acompanhamento e auxílio à execução dos processos, de forma a assegurar que os objetivos sejam alcançados. Quando é usado para esse fim, torna-se uma ação válida. No entanto, também pode servir apenas para a verificação dos resultados, com a finalidade de culpar os responsáveis pelas fragilidades. Acreditamos, porém, que a responsabilidade, tanto do sucesso quanto do fracasso, deve ser assumida por todos, de maneira que cada ente federado ou instituição responda por suas atribuições. Não se pode exigir que o outro assumam sozinho a responsabilidade pelos problemas, sem compartilhá-la com os demais.

A lei que regulamenta sobre o funcionamento da escola é a Lei Complementar nº 087, de 22 de fevereiro de 2008 (NATAL, 2008). Dispõe sobre a democratização da gestão escolar na Rede Municipal de Ensino de Natal, porém também não aborda diretamente a avaliação institucional. Define que a gestão democrática garanta a autonomia da escola em relação aos aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e patrimoniais, por meio da gestão descentralizada, mantendo a participação da comunidade escolar. A equipe gestora (diretor, vice-diretor, inspetor escolar, coordenador ou coordenadores pedagógicos) e o Conselho Escolar (diretor, representação paritária dos alunos, pais, professores e funcionários) são os

responsáveis pelo exercício dessa gestão. Esse grupo é responsável pela execução, avaliação e orientação de todas as atividades relacionadas à organização e ao funcionamento do estabelecimento de ensino.

A organização prevista nessa lei contradiz a concepção técnico-científica de organização escolar que orientou a administração escolar historicamente. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), esse modelo de administração tem como característica a fundamentação em cargos hierarquizados para realização racional do trabalho em vistas a obter mais eficiência. A estrutura e a atuação são verticalizadas, com funções bem demarcadas. Em contraposição a essa concepção, a lei aborda a gestão democrática, que apresenta o trabalho sob uma perspectiva horizontal, com a tomada de decisões coletivas e responsabilidades compartilhadas, conforme a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998, art. 205) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996, art.15).

Porém, nesse discurso observamos como contradição o incentivo à gestão democrática, conforme a Lei Complementar nº 087/2008 (NATAL, 2008), baseada na participação da comunidade escolar, enquanto a gestão municipal, de fato, está respaldada na dinâmica gerencialista de administração. Nela, os serviços são controlados por avaliações que atribuem responsabilização a determinados cargos e funções. Isso contraria o que foi instituído pela Constituição Federal (BRASIL, 1998) e pela LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), pois, a forma de gestão é focalizada na busca da eficiência e da eficácia dos serviços, pela medição de resultados e a responsabilização dos sujeitos implicados.

A Lei Complementar nº 087/2008 (NATAL, 2008) determina, ainda, que a direção seja escolhida mediante eleição direta e a coordenação por indicação da equipe gestora e do Conselho Escolar. Um dos critérios para essa eleição de diretor e indicação do coordenador é que o funcionário possua pontuação superior a 60% na avaliação de desempenho, realizada pela SME³³. Também nesse aspecto, as condutas da SME são contraditórias, pois, ao mesmo tempo que utiliza um instrumento de gestão democrática, como a eleição, faz uso das avaliações para responsabilizar o profissional em relação à sua formação para progredir na carreira, prática política de natureza gerencial. Logo, isso se torna um determinante para o profissional assumir um cargo de coordenação a partir do alcance de determinada pontuação.

O inspetor escolar, por sua vez, segundo a lei, deverá ser selecionado pela Secretaria Municipal de Educação e deve atender aos mesmos critérios de desempenho descritos

³³ Essa é uma avaliação que utiliza dispositivos elaborados pela própria SME, com vistas a aperfeiçoar a gestão da escola, a qual será discutida posteriormente.

anteriormente. Essa lei, ao mesmo tempo que discursa sobre a gestão democrática, mantém um cargo em seu quadro funcional cujo nome denota controle e/ou supervisão. Ademais, a pessoa é selecionada pela própria SME, sem consenso público ou com a participação da escola. Evidencia-se, mais uma vez, uma contradição entre o discurso da lei e as práticas institucionais. Analisamos também, nesse caso, que a avaliação de desempenho torna-se um instrumento de classificação do funcionário para assumir novos cargos. Isso não deixa de ser uma espécie de controle, a partir do estabelecimento de padrões de valores e expectativas de formação, fixadas pelo sistema.

A Lei Complementar nº 087/2008 (NATAL, 2008) determina que o Conselho Escolar, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação, conforme mencionado, deverá avaliar o desempenho funcional da direção, utilizando dispositivos definidos pela SME e que tenham sido referendados pelo Conselho Municipal de Educação. Essa avaliação tem por objetivo, segundo a lei, promover o aperfeiçoamento do desempenho da equipe gestora de forma a possibilitar a melhoria da escola, realizar medidas disciplinares caso identifiquem descumprimento das competências que correspondem à direção e, também, credenciar o gestor para concorrer à reeleição.

Na avaliação de desempenho da gestão, são utilizados dois instrumentos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação e aprovados pelo Conselho Municipal de Educação. Cada instrumento tem um responsável pelo seu preenchimento: o primeiro está sob a responsabilidade dos Conselhos Escolares e o segundo dos setores da SME.

No primeiro instrumento, o Conselho Escolar precisa responder sobre 75 práticas da equipe gestora, atribuindo uma nota de 1 a 10. Essas se referem à gestão escolar e versam sobre o relatório anual de atividades dessa equipe, as ações administrativas, a democratização da gestão, o projeto político pedagógico, o plano de desenvolvimento da escola, o ensino e a aprendizagem, o regimento escolar, a merenda escolar, a formação em serviço e os recursos financeiros. Percebemos o enfoque mais acentuado nas atividades administrativas do que nas pedagógicas. Porém, esses também são avaliados sobre muitas questões relacionadas à participação da comunidade em todas as atividades da escola, além do incentivo ao trabalho dos grêmios estudantis e do Conselho Escolar.

O segundo instrumento de avaliação é preenchido por diversos setores da SME e se refere a aspectos diversos, todos mais relacionados ao cumprimento de prazos e à participação em reuniões. Os aspectos pedagógicos e de realização do projeto político-pedagógico constam, apenas, sob a responsabilidade da avaliação do Setor de Ensino Fundamental. Nas tarefas de

responsabilidade do Setor de Articulação Escola e Comunidade, os aspectos a serem avaliados não contemplam a abordagem da participação efetiva da comunidade nos problemas a serem discutidos. Estão mais voltados para o cumprimento de ações burocráticas, como prazos, entrega de materiais para carteira de estudante e comparecimento a reuniões. Ressaltamos, ainda, que não é possível observar a ligação desse instrumento com o aperfeiçoamento da gestão democrática, visto que ele é respondido apenas pela SME, sem envolver os membros da comunidade escolar.

Essas avaliações realizadas pela SME poderiam ser consideradas importantes para o melhor desenvolvimento da instituição, caso possibilitassem mais investimento financeiro na escola e o investimento na formação continuada dos gestores que encontram dificuldades de exercer seu cargo. Porém, o que se verifica nos instrumentos é a predominância dos aspectos administrativos em detrimento dos pedagógicos. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p.454), “[...] o diretor não pode ater-se apenas às questões administrativas. Como dirigentes, cabe-lhe ter uma visão de conjunto e uma atuação que apreenda a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais”. As escolas possuem coordenadores pedagógicos, mas as atividades de natureza pedagógicas precisam ser compartilhadas com os gestores, de forma a possibilitarem meios para que a aprendizagem se efetive. Além disso, a escola deve ser formada por um conjunto coeso de profissionais e não por pessoas ou ações isoladas sob a pena de perder sua unidade e não alcançar os objetivos a que se propõe.

Nas competências da direção descritas na Lei Complementar 087/2008, observamos alguns indicativos de avaliação relativos ao processo da gestão. A lei determina que compete à direção escolar a coordenação, o acompanhamento e a avaliação do projeto político-pedagógico da Escola. Essa competência da direção também deve ser compartilhada com os coordenadores pedagógicos, visando manter uma unidade sobre o trabalho da escola em todos os turnos.

Além de dividir com a direção as obrigações relativas ao projeto político-pedagógico, cabe aos coordenadores, também, a análise e a divulgação sistemática dos dados inerentes ao desempenho do processo de ensino e aprendizagem, visando sua melhoria. Precisam, ainda, participar das discussões no Conselho Escolar sobre os indicadores educacionais em relação à evasão, à aprovação e à aprendizagem, fundamentando esses momentos de debate com os dados de resultados do desempenho dos alunos. A partir desse momento, os coordenadores devem intervir, pedagogicamente, nas atividades dos docentes para promover a melhoria de aprendizagem dos alunos.

Compreendemos que o sistema educacional existe em função do processo de ensino e aprendizagem, de forma que cada instância exerce funções específicas em favor dessa mesma motivação. Cabe ao sistema prover as condições e definir diretrizes para que os objetivos se concretizem no interior das escolas. Nesse sentido, o papel do gestor é fundamental na direção das ações da escola a fim de auxiliar os alunos em seu desenvolvimento. Sob esse prisma, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 454) afirmam que

[...] não se quer dizer com isso que o sucesso da escola reside unicamente na pessoa do diretor ou em uma estrutura administrativa autocrática – na qual ele centraliza todas as decisões. Ao contrário, trata-se de entender o papel do diretor como a de um líder cooperativo, o de alguém que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articular a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão de um projeto comum.

Partimos, assim, da perspectiva de que a finalidade da escola é o ensino e aprendizagem. São vários os momentos em que esse objetivo é retomado, perpassando por todos os artigos das leis. Então, consideramos que a gestão consiste em um meio para propiciar o alcance desse objetivo. Suas ações precisam permitir o envolvimento de todos da escola para promover discussões e encaminhar soluções, visando a melhoria dos processos.

A Lei Complementar nº087/2008 (NATAL, 2008) também dispõe acerca do Conselho Escolar, atribuindo-lhe o papel de órgão consultivo, deliberativo, fiscalizador e mobilizador, no que diz respeito aos aspectos da gestão da escola (pedagógica, administrativa e financeira). Os representantes dos segmentos que o compõe devem ser escolhidos em eleição, e possuem um mandato de três anos. Entendemos que essa é a única forma desse órgão ser realmente representativo, pois são eleitos de forma democrática, traduzindo os interesses da maioria. A lei determina, ainda, que os alunos pertencentes ao Conselho devem possuir mais de 12 anos.

O Conselho Escolar também possui como atribuição avaliar o projeto político-pedagógico da escola, verificando se está de acordo com os interesses da comunidade escolar e com as diretrizes da política educacional. Ao Conselho compete, também, aprovar o projeto político-pedagógico e encaminhá-lo à Secretaria Municipal de Educação. Percebemos a importância desse órgão dentro da escola e seu poder de decisão, visto que tem por função, ainda, definir as metas e as prioridades para o ano letivo vigente após discussões fundamentadas na avaliação situacional da escola. Porém, a Lei Complementar nº087/2008 (NATAL, 2008) não orienta como essa avaliação deve ser feita, ou como o Conselho obtém subsídios para promover discussões sobre a escola.

A partir dessa análise das leis que devem orientar os procedimentos nas escolas da Rede Municipal de Natal, ressaltamos que não identificamos orientações nem incentivos à autoavaliação institucional. Porém percebemos que a prática de avaliação perpassa todo o texto da Lei Complementar nº 087/2008 (NATAL, 2008), enfatizando o controle das ações empreendidas na rede de ensino e a responsabilização dos sujeitos escolares.

4.2 A CONCEPÇÃO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA ESCOLA MUNICIPAL ESTUDANTE EMMANUEL BEZERRA

A prática de autoavaliação institucional na EMEEB é relativamente recente, pois começou a ser pensada em 2008. O interesse pela avaliação institucional na escola foi despertado na campanha à eleição da atual diretora, quando as pessoas envolvidas na campanha compreenderam a necessidade de analisar o trabalho escolar para montar o plano de trabalho gestor, que seria difundido durante o pleito eleitoral. A mudança na direção escolar representava, então, uma modificação do modelo de gestão vivenciado na instituição, pois passaria de uma gestão autocrática, na qual as decisões se concentravam no diretor e a comunidade escolar não era convidada a participar das discussões, para uma perspectiva democrática, pautada na valorização da participação dos sujeitos nos processos decisórios. Dessa forma, as propostas políticas da equipe gestora candidata foram fortalecidas pelo desejo de mudanças por parte da comunidade escolar.

Tendo obtido vitória no pleito eleitoral, a equipe gestora iniciou o processo de sistematização da autoavaliação institucional, realizando-a, a partir de então, ao final de cada ano, para subsidiar as ações pedagógicas, administrativas e financeiras da escola a serem realizadas no ano seguinte. A Diretora (2013) afirmou que decidiram iniciar a prática de autoavaliação porque compreenderam que para estabelecer qualquer ação na escola, seria necessário ouvir a comunidade escolar. Percebemos que a valorização da participação de todos da escola pautava o discurso, como elemento importante para o desenvolvimento de uma prática de avaliação democrática, capaz de possibilitar a melhoria da qualidade do trabalho educativo. Assim, essa seção tem por objetivo discutir como a prática de autoavaliação foi concebida, como se iniciou e é compreendida na escola.

A escola possui seis coordenadoras, sendo que duas foram entrevistadas. A Coordenadora 1 (2013) não trabalhava ainda na escola quando o processo de avaliação institucional foi concebido e, por isso, não afirmou, com certeza, o que motivou a equipe gestora

a empreendê-lo. Para ela, a autoavaliação institucional passou a ser empreendida para proporcionar a melhoria do trabalho escolar, não ressaltando nenhum aspecto sobre a promoção da participação, pois a proposta seria “[...] detectar as fragilidades e as potencialidades da escola para melhorar” (COORDENADORA 1, 2013). Sendo esse um dos maiores objetivos da avaliação, Nóvoa (1999) defende a ideia de que uma avaliação interna só é válida se possibilitar o aperfeiçoamento da escola, provocando mudanças em sua estrutura e nas práticas diárias.

Essa compreensão também é compartilhada pela Professora 1, mostrando que a avaliação proporciona o redirecionamento das ações e também favorece o compartilhamento das boas experiências. Ela afirma que os resultados servem “[...] para que sejam feitos os planos, os projetos, para trabalhar os problemas identificados, e incentivar o que está sendo bom, o que está apresentando bom resultado” (PROFESSORA 1, 2013). Consideramos importante que a avaliação proporcione o desenvolvimento da instituição, sendo uma ferramenta de gestão para divulgação de boas práticas e redefinição de caminhos.

No que se refere à avaliação, o projeto político-pedagógico da EMEEB (ESCOLA MUNICIPAL ESTUDANTE EMMANUEL BEZERRA, 2013a) não apresenta uma delimitação clara sobre a finalidade da avaliação da aprendizagem e da avaliação institucional. A definição de avaliação utilizada é geral, compreendendo-a como uma prática social necessária com vistas à melhoria do processo de ensino, auxílio na tomada de decisão e revisão das ações realizadas ou programadas. Essa concepção se aproxima do conceito que foi discutido nesse texto, no qual se constata que a autoavaliação deve ser compreendida como um processo global interno à escola que busca seu aperfeiçoamento. No projeto político-pedagógico da escola, encontramos a seguinte definição (ESCOLA MUNICIPAL ESTUDANTE EMMANUEL BEZERRA, 2013a, p.42):

Avaliar é uma atividade intrínseca e indissociável a qualquer tipo de ação que vise provocar mudanças. Nesse sentido, ela deve acontecer em todas as suas nuances teóricas, ou seja, **processual, contínua, participativa, diagnóstica, investigativa, formativa e/ou mediadora**, com o objetivo de propiciar o redimensionamento da prática pedagógica, reorganizando as próximas ações das crianças, do professor e mesmo da instituição educativa. Ela pode ser um instrumento de inclusão ou de exclusão a depender da concepção de aprendizagem que se adote. No contexto escolar, é fundamental que a avaliação seja realizada por diversas ações e diferentes avaliadores, como: o(a) professor(a), seus(as) colegas, a equipe gestora, funcionários, pais e alunos(as).

Observamos que a escola define sua concepção de avaliação como condição para promover mudanças nas ações pedagógicas e institucionais. Esse propósito ratifica a afirmação de Belloni, Magalhães e Sousa (2007) de que um dos objetivos da avaliação institucional é a

capacitação da instituição de intervir nos processos pedagógicos, com vistas a empreender modificações para aperfeiçoá-los. No trecho final da definição de avaliação presente no projeto político-pedagógico, ressalta-se a importância atribuída ao envolvimento da comunidade escolar na realização da avaliação.

A avaliação é concebida no projeto político-pedagógico da escola (ESCOLA MUNICIPAL ESTUDANTE EMMANUEL BEZERRA, 2013a) como um processo que visa à melhoria da educação e à verificação do alcance dos seus objetivos. Existem autores que defendem essa perspectiva (HENGEMÜHLE, 2008; NÓVOA, 1999; FREITAS et al, 2009; BELLONI; MAGALHÃES; SOUSA, 2007), porém, ao ser questionada, a equipe gestora não soube dizer em quem se baseou. A Coordenadora 1 (2013) afirmou que a escola se baseia apenas na avaliação no geral, sem respaldo teórico de avaliação institucional. Porém, ela não estava na escola na época da concepção do processo. A Coordenadora 2 (2013) afirmou existirem as referências no formulário avaliativo, mas não encontramos. A Diretora (2013) afirmou que na época ocorreram muitas leituras, porém, atualmente, mesmo sabendo que os gestores precisam conhecer todas as situações administrativas e pedagógicas, a falta de tempo a impede de ficar mais próxima nas reuniões de estudo da equipe pedagógica para essa construção teórica.

Tanto no projeto pedagógico como nas entrevistas, os sujeitos demonstraram que o processo de avaliação institucional visava à participação e ao crescimento de todos, tendo como meta sempre a aprendizagem dos alunos, mesmo que esta fosse uma preocupação maior da equipe gestora e dos professores. Dias Sobrinho (2003) defende que uma avaliação democrática só existe com o envolvimento de todos para o alcance da melhoria da qualidade de educação. Esse conceito de avaliação foi percebido também nas entrevistas. Nesse sentido, a Coordenadora 1 (2013) assim se expressa:

[...] avaliar já está dizendo, avaliar é a gente observar, verificar o que está dando certo e o que não está dando certo na escola pra que a gente melhore. Eu acho que o foco maior da avaliação institucional é fazer com que a escola melhore no processo de ensino e aprendizagem. Por isso que a gente avalia. Pra vê se está dando certo, o que está caminhando, o que não está, as potencialidades e as fragilidades.

A Coordenadora 1 (2013) reforça essa concepção de avaliação ao dizer que sua importância reside na possibilidade de tornar claras algumas fragilidades que eles percebem antes da avaliação, de modo a conhecer a opinião dos demais segmentos, que muitas vezes reforça essas percepções.

A Diretora (2013), por sua vez, enfocou a democratização das relações de poder na escola, salientando a participação de toda a comunidade escolar na avaliação, como forma de

promover reflexão pessoal de todos sobre sua própria atuação. Além disso, considera a autoavaliação institucional uma ferramenta de gestão, que a auxilia a perceber as demandas para melhoria da escola como um todo. Segundo ela (DIRETORA, 2013), a avaliação

[...] é um processo democrático, porque se você está na instituição avaliando o que deu certo e o que não deu, você não está sozinho. Você está com a participação de toda a comunidade escolar [...]. Entendemos que é um processo democrático porque nós temos a participação de toda a comunidade escolar. A comunidade escolar dizendo onde a escola precisa melhorar, onde a escola avançou, em que o conjunto da escola contribuiu, avançou no aspecto pedagógico, [...]. Então, é um processo que vai contribuir consideravelmente para você estar também se autoavaliando, como profissional, como gestor, como pessoa. E também vai estar ajudando você nesse processo a levantar essas demandas.

A postura da Diretora é muito importante, pois demonstra a visão de que não faz a gestão da escola sozinho, mas envolve toda a comunidade escolar na tomada de decisões, buscando viabilizar um melhor trabalho na escola a partir da construção de alternativas coletivas. Contempla, pois, a perspectiva de avaliação institucional democrática, que visa à melhoria da educação a partir de uma gestão compartilhada, com a participação de todos da escola. Mesmo sabendo que alguns não participam ativamente, a escola procura envolvê-los.

As professoras enfocaram ainda o aspecto da globalidade da avaliação, ressaltando que todos os aspectos e segmentos da escola são avaliados e que é um processo interno, que visa à análise e ao aperfeiçoamento das fragilidades da instituição. A Professora 1 resalta que a avaliação contempla tudo o que acontece na escola, e não apenas o trabalho pedagógico:

[...] avaliação, se for literalmente, é o que acontece dentro da instituição, do trabalho da instituição. No caso, da nossa escola. Porque é feito aqui dentro. É avaliado tudo. Desde o trabalho do porteiro, da ASG... não é só o trabalho pedagógico, o trabalho da sala de aula. É todo o funcionamento da escola. (PROFESSORA 1, 2013)

Ainda que essa professora lamente a falta de reivindicações por parte dos pais de ações que favoreçam mais a aprendizagem do aluno, ela considera que o processo de autoavaliação institucional tem seu valor. Ela justifica que essa prática desperta a responsabilidade dos sujeitos escolares e possibilita verificar a concepção de escola de cada segmento, para que se aproximem do ideal daquela escola que desejam construir e desenvolver.

Eu acho muito positivo. Eu trabalho em escolas que não tem. E a gente vê a dificuldade das pessoas se conscientizarem do que é seu, de onde é que está, da sua participação em relação àquele problema. Porque mesmo sendo uma coisa mínima que apareça, uma coisa assim que a gente não considere tão importante, mas mesmo isso, essa informação, nos ajuda a ver qual é a concepção que essas pessoas estão tendo de escola. Então, mesmo que não esteja resolvendo, não esteja com o foco

naquilo que nós gostaríamos, mas nós estamos aprendendo com eles, assim, qual é a concepção que eles têm de escola, pra que serve a escola. Esses instrumentos nos têm revelado isso. (PROFESSORA 1, 2013)

Poder identificar a visão de escola que os pais, alunos, funcionários, professores e equipe possuem é muito importante para definir as estratégias de intervenção e buscar unidade no trabalho desenvolvido em função dos fins a serem alcançados. Mesmo que as percepções das pessoas sejam diferentes, é fundamental despertar a consciência para o papel da escola e seu compromisso com a sociedade. Além disso, o trabalho participativo possibilita que a percepção de todos seja considerada, de forma a compartilhar poderes. Segundo Sordi e Lüdke (2009), a avaliação concebida sob a dinâmica da participação possibilita que os saberes de todos nela envolvidos sejam incorporados e legitimados, de forma que possuam poder para realizar suas ações.

Compreendemos que essa concepção de autoavaliação institucional está diretamente ligada à identidade da escola, aos saberes partilhados e à visão que possuem sobre a educação e o seu papel na sociedade. Assim, é fundamental compreender as relações estabelecidas em seu projeto político-pedagógico para identificar os propósitos da avaliação no interior da escola.

4.3 A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA ESCOLA MUNICIPAL ESTUDANTE EMMANUEL BEZERRA

É importante que a autoavaliação institucional de uma escola seja organizada a partir das concepções existentes em seu projeto político-pedagógico, visto que esse documento expressa a visão das pessoas da escola acerca de sua função social, conforme discutimos no capítulo anterior. Nesta seção, pretendemos analisar as relações existentes entre o projeto político-pedagógico e a autoavaliação institucional da EMEEB.

Incorporando os anseios da comunidade escolar analisados a partir da avaliação institucional, o projeto político-pedagógico da escola (ESCOLA MUNICIPAL ESTUDANTE EMMANUEL BEZERRA, 2013a) foi atualizado em 2013 com a participação da comunidade escolar. Esse projeto consiste de um plano global em que a escola define as diretrizes político-pedagógicas orientadoras do seu trabalho, analisa sua realidade e planeja as ações que pretende desenvolver para se aproximar dos objetivos traçados coletivamente. Nessa perspectiva, planejamento e avaliação se autofecundam e se completam na aproximação da realidade do ideal que se busca construir coletivamente.

O projeto inicia com uma citação de Paulo Freire, que aborda a importância da participação de todos que vivem em torno da escola e dentro da escola, de forma a assumirem as responsabilidades necessárias ao desenvolvimento da instituição, contribuindo, assim, para a construção de um país mais democrático. Esse incentivo à participação é algo que observamos em toda a dinâmica da escola, pois as decisões são tomadas coletivamente por meio de reuniões e da participação do Conselho Escolar.

A escola possui os seguintes valores, descritos em seu projeto político-pedagógico (ESCOLA MUNICIPAL ESTUDANTE EMMANUEL BEZERRA, 2013a): o compromisso com a educação, focalizando a responsabilidade de todos; o respeito pelo indivíduo; a organização das atividades escolares; a integração de todos que fazem parte da escola, de forma a envolver todos os segmentos escolares; e a inclusão de todos os alunos com alguma deficiência, possibilitando não apenas o acesso, mas a permanência de todos na escola.

Nesse sentido, propõe a participação de todos os integrantes da comunidade escolar para desenvolver suas novas funções, de forma a melhorar a qualidade de ensino e a promover uma vivência democrática. Essa participação é dirigida, de acordo com o projeto (ESCOLA MUNICIPAL ESTUDANTE EMMANUEL BEZERRA, 2013a), pelas representações de todos os segmentos da escola no Conselho Escolar. Este é concebido como um colegiado responsável pelas sugestões de medidas e soluções, fiscalizações, tomada de decisões e mobilizações, de forma a garantir a participação de todos nos processos decisórios da escola.

O projeto político-pedagógico (ESCOLA MUNICIPAL ESTUDANTE EMMANUEL BEZERRA, 2013a) aponta a visão que a comunidade escolar possui do que seja escola. Nele, a escola é apresentada como uma instituição que busca formar sujeitos capazes de atuar socialmente, com autonomia e postura crítica, intervindo na realidade, de forma a proporcionar uma sociedade mais justa, fundamentada na democratização do poder e na liberdade de expressão. Esse é, também, o discurso presente na fala da equipe gestora, da Professora 1 e da Funcionária, demonstrando existir uma visão compartilhada acerca da finalidade do trabalho desenvolvido na instituição.

Além da importância atribuída à participação pelos membros da escola, a Lei Complementar nº 087/2008 (NATAL, 2008) determina a vivência da gestão democrática nesse âmbito, tal como prevê a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Assim, o projeto político-pedagógico da escola (ESCOLA MUNICIPAL ESTUDANTE EMMANUEL BEZERRA, 2013a) preconiza que a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisão deve se apoiar, em especial, no funcionamento do Conselho de Escola, que funciona com

reuniões mensais e, com encontros extraordinários quando existe alguma necessidade urgente. As pautas são construídas coletivamente pelos representantes dos segmentos – alunos, pais, professores, funcionários e equipe gestora – e as decisões, tomadas coletivamente, são expostas no mural, conforme as Imagens 1 e 2.



Imagem 1 - Mural da escola com resoluções e prestação de contas

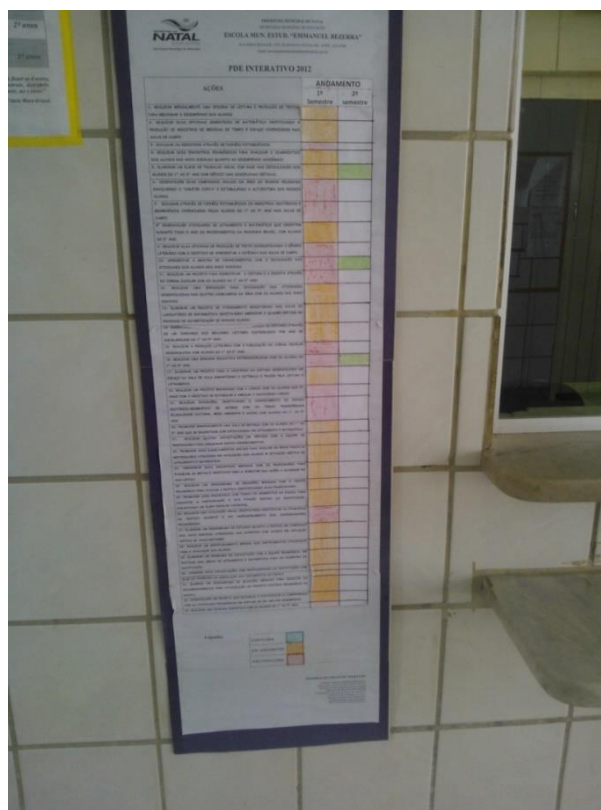


Imagem 2 - Cronograma de execução do PDE afixado na parede da escola

As imagens nos mostram que as informações da escola são publicizadas e, portanto, compartilhadas na tentativa de envolver a escola nos processos deliberativos e informar sobre as decisões colegiadas. Dessa forma, a gestão se torna transparente, traduzindo-se na construção da perspectiva democrática. Além disso, subsidiam a comunidade escolar sobre os processos em discussão para que as pessoas sejam motivadas a participar, ativamente, da autoavaliação institucional.

A escola analisada prevê que o projeto político-pedagógico seja avaliado uma vez ao ano - ao seu término ou ao início - com vistas a realizar a atualização dos dados escolares e a revisão das metas previstas, bem como para traçar novas estratégias de mudanças nos pontos identificados como necessários. Consideramos que essa prática é importante, pois a dinâmica social envolve mudanças constantes e, a cada dia, a escola enfrenta situações novas, as quais exigem a tomada de novas decisões.

Nessa perspectiva, Veiga (2011) afirma que o projeto político pedagógico deve gerar uma cultura de reflexões e discussões permanentes sobre as situações vivenciadas pela escola. Ademais, o projeto político-pedagógico deve estar em constante transformação de acordo com a realidade da escola, que também muda, devendo ser, por isso, avaliado e observada a efetivação de suas intencionalidades. Segundo Veiga (2006, p.27),

[...] a avaliação é vista como ação fundamental para a garantia do êxito do projeto, na medida em que é condição *sine qua non* para as decisões significativas a serem tomadas. É parte integrante do processo de construção do projeto e compreendida como responsabilidade coletiva. A avaliação interna e sistemática é essencial para definição, correção e aprimoramento de rumos. É também por meio dela que toda a extensão do ato educativo, e não apenas a dimensão pedagógica, é considerada.

Compreendemos, assim, que a partir de uma avaliação é possível identificar, na escola, sua situação atual, colhendo subsídios para a compreensão das causas dos problemas enfrentados por ela e as potencialidades para superá-los. Desse modo, a avaliação institucional se configura como uma etapa importante na implementação do projeto político-pedagógico da escola, pois este precisa ser avaliado periodicamente para que os rumos das ações sejam consolidados ou corrigidos e os seus fins alcançados.

Para tanto, a proposta pedagógica da escola (ESCOLA MUNICIPAL ESTUDANTE EMMANUEL BEZERRA, 2013a) prevê, ainda, que a avaliação considere diversas dimensões relacionadas ao desempenho dos profissionais da escola (professores, equipe gestora e funcionários) e dos órgãos colegiados e existentes, bem como a utilização efetiva do projeto político-pedagógico. Para isso, considera como instrumentos de avaliação os registros

individuais de autoavaliação, os relatórios de trabalho coletivo de avaliação e as avaliações anuais do projeto político-pedagógico.

Esse projeto considera que a equipe gestora seja a responsável pela coordenação do processo avaliativo da escola, garantindo a articulação do desempenho profissional de todos que dela fazem parte. Assim, caso o trabalho escolar apresente resultados negativos, o projeto ressalta a importância de iniciativas para superá-los e estabelecer novos compromissos.

A pesquisa que realizamos na escola municipal, campo deste estudo, demonstram que a autoavaliação institucional pode favorecer uma gestão partilhada e democrática, na qual todos participam com suas opiniões e se comprometem com o trabalho que realizam. Nesse sentido, o projeto político-pedagógico exerce um papel relevante, pois estabelece a visão da escola e suas orientações necessárias para nortear o trabalho que se espera desenvolver coletivamente. Da mesma forma, é a autoavaliação que subsidia reflexão sobre a escola, servindo como baliza do projeto político-pedagógico.

4.4 A OPERACIONALIZAÇÃO DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA ESCOLA MUNICIPAL ESTUDANTE EMMANUEL BEZERRA

Para realizar a autoavaliação institucional na EMEEB, é formado todos os anos uma comissão, composta por representantes da equipe gestora, professores, pais, funcionários e alunos, seguindo a mesma representação dos segmentos que existem no Conselho de Escola. A adesão a essa comissão é voluntária e parte das discussões entre os pares. O grupo deverá elaborar ou revisar (caso já tenha sido elaborado nos anos anteriores) o formulário de avaliação, o qual será submetido para aprovação do Conselho, de forma que este analise e faça suas considerações ou modificações. O mesmo questionário é aplicado a todos os segmentos da escola. Segundo a Coordenadora 1 (2013),

A gente antes até pensou em fazer instrumentos diferenciados, mas depois, a perspectiva não é que todos os segmentos tenham uma visão global da escola? Se a gente diferencia, a gente teve medo de repente de não avaliar, e que todos não tenham a mesma oportunidade de olhar.

Essa visão da Coordenadora 1 é interessante, pois ressalta a importância da participação igualitária da comunidade escolar, possuindo, todos da escola, o mesmo direito de opinar sobre os diversos aspectos apresentados na avaliação, ainda que os aspectos não sejam ligados diretamente ao segmento escolar que cada um integra. Sordi e Lüdke (2009) afirmam

que é fundamental despertar o interesse de todos para além do papel que desenvolvem na escola, desenvolvendo relações mais maduras no interior desse ambiente.

Em uma autoavaliação institucional democrática, toda a comunidade escolar precisa ser subsidiada para avaliar a escola em seu geral, de maneira a não se obter visões fragmentadas. Ristoff (2008, p.40) defende o princípio da globalidade na avaliação institucional, afirmando que ele “[...] expressa, primeiramente, a noção de que é necessário avaliarmos a instituição não só a partir de uma das suas atividades”.

O formulário de avaliação já passou por algumas mudanças desde o início do processo, em 2009. A cada ano ele é revisto e reformulado pela comissão e, submetido ao Conselho Escolar. A principal mudança observada foi em relação ao tamanho, pois era muito extenso, tornando-se cansativo e dificultando a tabulação dos dados. Consequentemente, os relatórios demoravam mais a ficar prontos, prejudicando o trabalho de análise e a tomada de decisões no tempo adequado. Ademais, algumas partes não eram compreendidas pelos respondentes, segundo a diretora, coordenadoras e professoras entrevistadas. Dessa forma, o instrumento foi compactado, sem perder o foco do que deveria ser avaliado na perspectiva da escola.

O primeiro formulário³⁴, datado de 2009, era dividido em cinco grandes categorias, com uma média de 8 itens cada e quatro critérios de avaliação a partir da pergunta “como você classifica?”: *ótimo, bom, regular e ruim*. Na primeira categoria – *organização e funcionamento da escola* – avaliava-se a entrada e saída, a vigilância, o atendimento e funcionamento da secretaria escolar, a merenda, a limpeza, a comunicação, as ações para deter a violência e a execução do planejamento. Observamos que os itens contemplavam as informações gerais para o funcionamento operacional da escola.

Todos esses pontos avaliados interferem no processo de ensino e aprendizagem, pois, por exemplo, muitas vezes é na escola que o aluno faz sua melhor alimentação do dia. Se não fosse assim, ele não se concentraria por estar com fome. Assim como a merenda, temos o aspecto da limpeza, visto que sua falta causa desconforto e pode, até, ocasionar doenças. A violência também é geradora de evasão na escola.

Na segunda categoria – *pedagógica* – a avaliação versa sobre o compromisso da escola com a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, participação da família nesse processo, medidas para melhorar a disciplina dos alunos, utilização de espaços pedagógicos – laboratório de informática e biblioteca, a forma de avaliar os alunos, o clima de trabalho, a motivação dos professores, o andamento das disciplinas de Artes e Educação Física, e o papel do reforço

³⁴ Os formulários de avaliação utilizados pela escola estão disponíveis no anexo deste trabalho.

escolar. Consideramos que esses itens contemplam, em geral, o aspecto pedagógico, porém poderiam focar mais o projeto político-pedagógico e as outras disciplinas escolares.

Nesse sentido, a autoavaliação, até então, não poderia ser considerada tão global, por não contemplar a atuação de todos os professores. Porém, nenhum dos entrevistados apresentou críticas sobre esse aspecto. Não identificamos os motivos de apenas essas disciplinas serem avaliadas, mas supomos que isso decorre de elas não serem ministradas pelas professoras polivalentes³⁵. A falta desses temas pode ter ocorrido, também, porque a atual equipe gestora ainda estava no início do seu mandato e o projeto político-pedagógico poderia não ter sido revisado, ou devido à resistência dos professores, por não estarem acostumadas a serem avaliados.

Na terceira categoria – *equipe gestora* – os avaliadores precisam analisar a articulação e a coordenação do trabalho coletivo; o envolvimento dos segmentos em diferentes processos da escola – financeiros, pedagógicos e administrativos -; a discussão democrática, com a participação de todos na tomada de decisões; a organização e a divulgação do Plano de Gestão Anual. Avaliam-se, também, a prestação de contas e socialização dos repasses financeiros, a tomada de decisão em conjunto com o Conselho Escolar, e a aceitação e realização das deliberações do Conselho. Nessa categoria, verificamos a ênfase na participação de todos na escola, inclusive sendo questionado na avaliação. É fundamental que a participação não seja apenas um discurso, mas esteja na prática efetiva da escola, sendo, por isso, avaliada.

A quarta categoria é uma *autoavaliação*, segundo a qual o participante precisa avaliar sua participação na escola, por meio de questionamentos relacionados ao compromisso com a escola; o cumprimento das responsabilidades; o envolvimento nas atividades escolares; a contribuição para o desenvolvimento dos alunos. Nesse momento, avalia, ainda, o conhecimento sobre o projeto político-pedagógico e a satisfação com os resultados de aprendizagem apresentados pelos alunos. Nessa categoria, observamos também a ênfase na participação e no envolvimento da comunidade escolar em todos os aspectos da escola. Em relação ao projeto político-pedagógico, é avaliado o que se refere ao seu conhecimento, no entanto, falta uma avaliação acerca da participação na sua elaboração e implementação.

A última categoria aborda o *Conselho de Escola*, pedindo a opinião sobre a organização e a participação nas reuniões, por segmento, a divulgação das deliberações, a tomada de decisões, o cumprimento das decisões do Conselho pela gestora, o cumprimento das

³⁵ Nomenclatura dada às professoras do Ensino Fundamental, que são pedagogas ou possuem o Magistério, e são as responsáveis por lecionar Português, Matemática, Ciências, História e Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

atribuições do conselho e o representante no Conselho do grupo em que o avaliador esteja inserido. Logo depois, há um espaço para sugestões, o qual é de extrema importância, pois é necessário dar liberdade para o respondente escrever observações sobre aspectos não contemplados no questionário.

Nesse primeiro formulário, de 2009, antes de iniciar os questionamentos, reserva-se um espaço para marcar o segmento e o turno do respondente. É apresentada também a comissão que elaborou o instrumento. O objetivo da avaliação é descrito no formulário (ESCOLA MUNICIPAL ESTUDANTE EMMANUEL BEZERRA, 2009):

[...] esta avaliação visa efetivar o processo de Avaliação Institucional da Escola, de forma sistematizada e intencional, a fim de identificar e analisar fragilidades e potencialidades nas ações desenvolvidas no ano de 2009. Os resultados darão condições de refletirmos sobre a qualidade do ensino e replanejar as atividades, de modo que favoreça o processo ensino-aprendizagem. Portanto, a seriedade nas respostas é de suma importância.

Essa definição do objetivo está alinhada com as que são apresentadas pela Coordenadora 1 (2013) e Diretora (2013), visando à redefinição de caminhos em busca de uma educação com mais qualidade. Não percebemos no discurso oral nem no escrito uma perspectiva de prestação de contas, e sim de reflexão de toda a comunidade escolar. Esse é um ponto positivo na prática de avaliação dessa escola, pois sabemos que sua função maior é aprimorar as ações de forma a promover melhorias no processo de ensino e aprendizagem. Dias Sobrinho (2008, p. 61) defende que

[...] a avaliação institucional não é um instrumento de medida de atividades de indivíduos isolados, nem de trabalhos descolados de seus meios de produção; não é mecanismo para exposição pública de fragilidades e ineficiência de profissionais individualizados. A avaliação institucional deve ser promovida como um processo de caráter essencialmente pedagógico.

Nesse sentido, a avaliação não deve procurar culpados por problemas que a escola esteja enfrentando. Ela deve possibilitar o desenvolvimento da instituição, tendo sempre como foco principal os aspectos pedagógicos, sem descuidar-se daqueles que lhes dão suporte. Quando a avaliação é realizada dessa forma, as pessoas se sentem mais à vontade para participar, para serem avaliadas e assumirem suas funções, com responsabilidade.

O formulário de 2010 (ESCOLA MUNICIPAL ESTUDANTE EMMANUEL BEZERRA, 2010) manteve o mesmo objetivo e as mesmas categorias avaliativas. Na primeira delas, o item que tratava sobre as providências tomadas contra a violência na escola passou a

englobar também o combate à indisciplina. Na categoria destinada ao trabalho pedagógico, foi retirada a avaliação quanto ao reforço escolar e acrescentadas avaliações específicas sobre as disciplinas de Ensino Religioso e Inglês, bem como sobre a sala de recurso multifuncional. Além disso, passaram a avaliar também o trabalho pedagógico realizado pelo professor, demonstrando que este também precisa ser avaliado. Esse item aborda os professores de forma geral, possibilitando que todos sejam avaliados.

Compreendemos que a autoavaliação institucional não pode ser fragmentada, mas que deve ser global, contemplando todos os segmentos da escola. Isso não significa apenas que todos devem avaliar a escola, mas também ser avaliados. Nesse sentido, consideramos que foi importante a opção da equipe em 2010 de ampliar a avaliação para todos os docentes, englobando a essência do seu trabalho em sala de aula.

Em relação à equipe gestora, em 2010 foi acrescentado um item perguntando se a equipe estava comprometida com a garantia do cumprimento dos 200 dias letivos anuais. Na categoria *autoavaliação*, tudo foi mantido conforme 2009. Em 2009 o Conselho de Escola foi avaliado quanto a sua contribuição para efetivação da gestão democrática, porém foi excluído o item que tratava sobre a tomada de decisão coletiva. Essa mudança de item pode ter prejudicado a compreensão por parte dos pais, pois a explicação anterior era mais clara. No entanto, o foco na participação dos avaliadores continuou sendo contemplado, inclusive, por um esclarecimento escrito antes da categoria do Conselho de escola, no formulário: “o ato de avaliar não se destina a julgamento definitivo, pois não é um ato seletivo. Destina-se, neste caso, a melhoria da prática colegiada. Somos todos responsáveis por esse processo. Por isso, é fundamental sua opinião” (ESCOLA MUNICIPAL ESTUDANTE EMMANUEL BEZERRA, 2010).

Em 2011, o formulário passou por uma revisão, sendo modificados o seu layout, retirada a categoria de *autoavaliação* e modificados os critérios de avaliação. Ao invés de categorizar em *ótimo, bom, regular e ruim*, passaram a responder: *critico, parabenizo, sugiro*. O formulário também passou a conter a explicação sobre a metodologia de sua aplicação: “[...] o instrumento avaliativo foi elaborado pela equipe gestora da EMEEB, será analisado e aprovado pelo Conselho de Escola e aplicado em todos os segmentos da escola por cada um dos seus representantes” (ESCOLA MUNICIPAL ESTUDANTE EMMANUEL BEZERRA, 2011). Nesse sentido, observamos que o formulário não é mais elaborado por uma comissão, conforme dito pela Coordenadora 1, mas pela própria equipe gestora, sendo submetido à análise e à aprovação do Conselho de Escola.

Primeiramente, isso nos pareceu uma diminuição em relação à participação da comunidade escolar na concepção do processo, pois ficaria restrita apenas à aprovação de algo que não foi discutido em conjunto. Porém, ao perguntarmos à Professora 1 (2013) se ela participava da elaboração do formulário, ela respondeu que sim, mas indiretamente. Ela informou que, nas reuniões, eles colocam as opiniões sobre o que acreditam ser válido na avaliação e os pontos são acrescentados. No entanto, a Professora 1 (2013) acredita que a escola se baseia em documentos do Ministério de Educação:

Mas, eu observo assim que na avaliação estão muito presentes aspectos que estão lá contidos nos instrumentos de avaliação do Ministério de Educação. Aqueles instrumentos que vem para a elaboração do PDE. Tem a avaliação diagnóstica da escola. A gente toma muito, a escola tem tomado muito como parâmetro aquele instrumento ali, e até aqueles eixos.

Na fala dessa professora, observamos que ela se coloca como parte do processo, ao utilizar a expressão “a gente toma” (PROFESSORA 1, 2013), mesmo que em seguida corrija, dizendo que é a escola. Ela se responsabiliza, dessa forma, pelo formulário utilizado e acredita que suas opiniões, assim como a dos demais professores, são consideradas na elaboração, apesar de a escola tomar como base os instrumentos do Plano de Desenvolvimento da Escola.

Desse modo, é importante refletir sobre a utilização desse plano, ainda que essa informação tenha sido apenas da Professora 1 (2013). O PDE originou-se das parcerias desenvolvidas entre o governo com o Banco Mundial para implementar modelos gerenciais de gestão, tendo como objetivo a redução dos gastos por meio de uma utilização eficiente de recursos, buscando o alcance de um padrão mínimo de qualidade educacional. Sabemos que a gestão democrática não possui os mesmos objetivos que a administração gerencial. Então, utilizar parâmetros gerenciais dificulta a prática democrática, como é previsto pelo projeto político-pedagógico.

Analisando o formulário da avaliação de 2011 (ESCOLA MUNICIPAL ESTUDANTE EMMANUEL BEZERRA, 2011), na categoria *organização e funcionamento da escola*, a avaliação sobre as providências quanto à violência e à indisciplina³⁶ foi reduzida apenas à violência, como era em 2009. Não identificamos as razões dessa redução, porém percebemos que os comportamentos de indisciplina estão mais voltados para a análise sobre suas causas, enquanto os atos de violência precisam ser combatidos com mais veemência. Nessa categoria também deixaram de avaliar em relação à “[...] maneira como a escola executa o que

³⁶ Partimos da concepção de indisciplina como comportamento que desvia das regras da instituição, e violência como atos de agressão física e moral.

foi planejado” (ESCOLA MUNICIPAL ESTUDANTE EMMANUEL BEZERRA, 2009). Consideramos que esse era um dado importante, pois a comunidade poderia avaliar se o que foi discutido e planejado ao início do ano foi executado como o previsto.

Em relação ao *eixo pedagógico*, o item que avaliava o trabalho dos professores teve sua escrita modificada, enfocando o compromisso do professor com o ensino e a aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, a questão não fica ligada apenas aos aspectos didáticos, mas também ao conjunto do trabalho que realiza e as interações que estabelece.

Sobre a categoria *equipe gestora*, ocorreu o acréscimo de um item relacionado ao assessoramento do coordenador pedagógico junto aos professores. Observamos, mais uma vez, a ampliação dos segmentos avaliados a partir da inclusão de mais um cargo da escola para ter seu trabalho verificado. A questão que avalia se o Conselho contribui para a efetivação da gestão democrática foi retirada. O único relatório de resultados que tivemos acesso foi o do bloco Conselho Escolar, de 2010, no qual, com relação a essa questão, a resposta foi a maioria positiva em todos os segmentos, com exceção do segmento dos funcionários.

Em 2012, a equipe que elaborou o instrumento considerou necessário colocar nele a sala, o número de participantes e o responsável pela sua aplicação. Foi adicionada a opção *não opinou* (ESCOLA MUNICIPAL ESTUDANTE EMMANUEL BEZERRA, 2012) e nenhuma outra modificação foi realizada neste documento, mantendo a estrutura de 2011.

Os representantes da escola entrevistados – Diretora, Coordenadora 1, Coordenadora 2, Professora 1, Professora 2 e Funcionária – reconhecem que a avaliação ocorre ao final de todo ano letivo. Porém, a Diretora (2013) afirma que sua proposta inicial, a qual ainda defende, é que seja aplicada semestralmente. Ela afirma que a equipe gestora compartilha desse mesmo pensamento, no entanto, a dinâmica intensa da escola dificulta atender a esse cronograma:

Mas a dinâmica da escola e as demandas são tremendas, que não tem permitido viabilizar essa ação. Mas, a gente compreende que a avaliação institucional precisa acontecer a cada semestre. Como a gente não tem conseguido por conta dessa coisa toda, porque até você elaborar um instrumento, passar no Conselho, socializar o instrumento, é toda uma questão. Aplicar o instrumento, levantar os dados, demanda tempo. Então, a gente tem conseguido a cada ano elaborar a avaliação institucional. (DIRETORA, 2013)

De fato, a EMEEB tem uma intensa rotina e a equipe gestora é muito atarefada, sendo solicitada a todo o momento por todos para resolver alguma situação. A prova disso é que precisamos ir diversas vezes à escola para conseguir uma oportunidade de conversar com a Diretora. Ela e a Vice-diretora estão sempre envolvidas com atividades internas e precisando se ausentar para acompanhar o trabalho no prédio anexo à escola.

A fala da Diretora também nos remete ao que já havia sido explicitado pela Coordenadora 1 em relação à participação da comunidade escolar no processo. Envolver a todos na tomada de decisões demanda tempo, pois é difícil promover momentos de discussão devido às atividades rotineiras. Essa fala similar entre as entrevistadas demonstra que o envolvimento de toda a escola é algo presente em seu cotidiano.

O formulário de avaliação é aplicado, geralmente em novembro ou dezembro, para a totalidade de funcionários, equipe gestora e professores. No caso dos pais e alunos, a avaliação é por amostragem, dada a dificuldade de reunir o primeiro grupo e devido à imaturidade do segundo. Da mesma forma que para participar do Conselho Escolar é necessário que o aluno tenha 12 anos ou mais, nesse caso, o formulário é aplicado por alguém da equipe gestora apenas para os alunos dessa faixa etária. Porém, em 2012, como o grupo ficava muito restrito, eles resolveram chamar todos os representantes de sala, além dos alunos com a idade convencional. Dessa maneira, a amostragem ficou maior, contemplando mais alunos. A Coordenadora 1 disse que os alunos surpreenderam com suas respostas, mesmo possuindo apenas 6 ou 7 anos de idade, demonstrando conhecer a escola.

Esse aspecto nos chamou a atenção porque não podemos subestimar a capacidade das crianças em qualquer idade, mas verificar se esses representantes e alunos mais velhos compartilham sua experiência no processo avaliativo com os demais. Ao visitarmos a escola, encontramos uma aluna do 3º ano, com idade entre 8 e 9 anos, e questionamos se ela foi solicitada a avaliar a escola. Ela negou e nem mencionou se tinha conhecimento sobre a participação dos seus colegas. Disse que apenas opinou sobre a biblioteca, em uma avaliação que recebeu após sua reabertura. Nesse sentido, se não há uma representatividade efetiva dos alunos, consideramos que seja válida a participação de todos para que os resultados contemplem, de fato, os anseios desse segmento.

Os alunos não respondem ao questionário de forma independente. Uma coordenadora vai lendo cada questão e anota a quantidade de estudantes que escolhem cada opção, assim como as sugestões que apresentam. As coordenadoras (COORDENADORA 1, 2013; COORDENADORA 2, 2013) e a Diretora (2013) afirmaram que optaram por essa forma porque os estudantes sentiam dificuldades de compreensão com relação aos itens avaliados. No entanto, pensamos que essa forma pode comprometer os resultados pois os participantes podem ficar constrangidos. Consideramos que uma solução seria cada um ter seu formulário e a pessoa que fosse aplicar, fosse lendo cada questão e aguardando responderem.

O projeto político-pedagógico (ESCOLA MUNICIPAL ESTUDANTE EMMANUEL BEZERRA, 2013a) registra que é muito importante a participação da família na construção da aprendizagem das crianças, porém essa participação não tem ocorrido a contento. Com os pais, anteriormente, era marcado para que eles fossem à escola para responder ao formulário, mas a quantidade que comparecia era muito pequena. A dificuldade de compreensão do formulário era um dos maiores empecilhos para a participação efetiva dos pais, pois muitos eram analfabetos e outros tinham dificuldades de leitura. Assim, adotaram a estratégia de utilizar os professores para conduzir a avaliação, fazendo a leitura das questões para os pais, com vistas a facilitar o entendimento deles sobre as questões propostas e, conseqüentemente, uma melhor participação. Normalmente, essa aplicação com os pais ocorre em alguma reunião pedagógica ao final do ano.

Todos os funcionários respondem ao formulário de avaliação, mas, a partir de 2012, eles optaram por se reunir e preencher um único documento contemplando todas as opiniões, assim como ocorre com os pais e os estudantes. Os professores e equipe gestora ainda preferem preencher individualmente, pois se sentem à vontade para dizer o que pensam.

Para a Diretora (2013), a aplicação desse formulário é apenas a culminância do processo de avaliação, pois, considera que estão todo o tempo avaliando a escola, seja nos planejamentos, nos encontros ou nas formações, quando discutem e fazem registros. Essa é uma postura fundamental, pois a avaliação institucional deve englobar dados de diversas fontes e momentos, não podendo limitar-se a um formulário apenas. Porém, consideramos que o ápice do processo avaliativo é a discussão dos resultados e as decisões sobre ações posteriores.

Após o processo de preenchimento do formulário de avaliação, a equipe gestora tabula os dados e elabora os relatórios para, em seguida, serem apresentados. Como no final do ano as atividades são mais intensas, esses resultados são apresentados apenas no início do ano seguinte, após serem submetidos ao Conselho Escolar para análise e avaliação do que foi coletado. Mesmo que o Conselho possua representantes de todos os segmentos e estes se articulem com seus pares, a equipe gestora não acha suficiente apresentar somente a um grupo de 8 a 10 pessoas. Dessa forma, os resultados são apresentados a todos os segmentos em separado, com exceção dos alunos, para os quais eles nunca apresentaram. Este é um ponto que precisa ser revisto nesse processo, pois se respondem às questões, deveriam, também, tomar conhecimento dos resultados dessa avaliação. Nesse momento de apresentação dos resultados para os demais segmentos da escola, são sugeridas e discutidas ações para combater as fragilidades apresentadas e, então, é elaborado o plano pedagógico anual e o plano de gestão.

O processo de estruturação dos dados foi se aperfeiçoando ao longo dos anos. Nos primeiros, tinham dificuldades na elaboração dos gráficos dos resultados e passaram a adotar tabelas para acelerar o processo de discussão dos resultados no início do ano letivo. A Coordenadora 2 (2013) considera que essa celeridade conferida ao processo auxiliou a tomada de decisão, pois possibilita

[...] traçar metas novas do plano anual, traçar estratégias a partir daquilo que foi observado na avaliação institucional, tanto no plano pedagógico anual, como nas estratégias da gestão geral. Também algumas metas, algumas ações do PDE.

A Coordenadora 1 (2013) informou que, para os pais, foi necessário apresentar os dados de forma mais resumida, caso contrário, eles não permaneciam até o final da reunião ou não conseguiam compreender os resultados para analisar e discutir. Inclusive, em uma visita à escola escutamos uma mãe reclamando que a escola possuía muitas reuniões e eles deveriam falar tudo que queriam em único encontro. A participação dos pais, conforme mencionado, é o ponto mais complicado desse processo. Porém, a Diretora (2013) informou que sempre solicita que eles opinem e se responsabilizem também pelas ações tomadas.

Compreendemos que a dinâmica da participação favorece o processo de criar a responsabilidade de todos os envolvidos pelo que é realizado na escola. Quando o indivíduo se sente como parte do processo decisório, ele desenvolve um compromisso maior com a instituição. Garcia e Queiroz (2009) afirmam que isso favorece a coletividade, fazendo com que cada um se comprometa além dos seus interesses individuais.

A escola também discute os resultados das avaliações institucionais de sistemas em suas reuniões, buscando traçar um paralelo com os resultados internos. Em seu projeto político-pedagógico, a escola expressa a importância de considerar os resultados do IDEB para avaliar o desempenho dos alunos, porém ressalta que não é suficiente a existência da avaliação externa. Sugere, então, uma cultura de avaliação que contribua para identificar caminhos para melhoria dos resultados educacionais.

No regimento da Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra (2013b), existe uma seção voltada especificamente para a avaliação institucional, prevendo que ocorra em dois níveis: interno, de forma a ser realizada pela própria escola, e externo, por meio dos órgãos do governo. Estabelece que os resultados dessas avaliações sejam sistematizados e divulgados em relatório, para toda a comunidade escolar, com vistas a redirecionar o planejamento da escola para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

No plano pedagógico anual de 2013 (ESCOLA MUNICIPAL ESTUDANTE EMMANUEL BEZERRA, 2013c), um dos objetivos refere-se aos mecanismos que podem impactar no desempenho dos estudantes, compreendendo como uma das ações o diagnóstico da escola, construído por estatísticas do ano anterior, com base nos índices de aprovação, reprovação e evasão, Provinha Brasil e IDEB. Essa análise visa redimensionar as ações para o ensino e realizar encaminhamentos para o ano letivo, os quais podem se desdobrar em formações continuadas para os docentes e em indicação de alunos com dificuldades ao Programa Mais Educação.

Os resultados do IDEB da EMEEB são superiores às metas projetadas de 2007 a 2011³⁷. Em 2007, o índice previsto era de 2.7, mas a escola obteve 3.9. Em 2009, o índice projetado era de 3.0, e o alcance foi 3.8. Por fim, o último índice é o de 2011. Foi alcançado 3.9, quando a meta era 3.4. Porém, como o índice possui uma escala de 0 a 10, mesmo que os resultados estejam acima do esperado, é necessário melhorar esse aspecto, sendo esta uma das metas da escola observadas nas entrevistas. Porém, essa preocupação está mais presente na equipe gestora e nos professores. Os pais, funcionários e alunos parecem não compreender a importância da sua participação para a vida da escola ou não se sentem capazes de colaborar com o trabalho pedagógico.

Sabemos que, historicamente, as pessoas não estão acostumadas a participar dos processos decisórios. Inclusive, na gestão anterior, a Coordenadora 2 afirmou que a comunidade não possuía poder de decisão. A cultura de participação é algo que ainda está sendo construída, não apenas na escola, mas na sociedade brasileira, que passou grande parte da sua história, com destaque para o período da ditadura civil militar (1964-1985), sendo oprimida e mantida em silêncio.

4.5 PERSPECTIVAS SOBRE A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA ESCOLA MUNICIPAL ESTUDANTE EMMANUEL BEZERRA

A Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra já realizou quatro vezes o processo de autoavaliação institucional e a cada ano tem buscado crescer, empreendendo mudanças e realizando algumas intervenções no processo, de forma a envolver toda a comunidade e contemplar todos os segmentos nos aspectos avaliados. No entanto, ainda existem dificuldades

³⁷ Informações obtidas através do site do Inep:
<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=25123>

que precisam ser superadas, além de cada segmento ter sua perspectiva futura para esse processo. Neste item, vamos analisar como os segmentos avaliam essa prática de autoavaliação institucional na EMMEB.

O primeiro ponto está relacionado à análise dos resultados. A Professora 1 (2013) explicou que existe diferença de interesses entre os segmentos da escola, e que é necessário trabalhar para obter unidade nesse foco, que a seu ver converge para o bem-estar e aprendizagem dos estudantes. A preocupação maior dos pais e dos alunos é sobre aspectos do funcionamento da escola, como a merenda, a entrada e saída da escola e a limpeza. Remete, segundo a Professora 1 (2013), ao próprio histórico do modelo de participação no Brasil.

É, porque para o pai é mais importante, por exemplo, não sair cedo, ter aula, o jeito como o aluno chega no portão, o jeito como eles entram no ônibus, coisas menos importantes, que não são tão essenciais quanto o foco na aprendizagem. Por exemplo, eles se preocupam com a merenda, o cardápio da merenda. “Por que a merenda é essa e não aquela? Por que não sai pizza? Por que não sai sorvete?”. Essas coisas. [...] Pronto, na questão da gestão [...], eles tem muita dificuldade para avaliarem a gestão. Porque eles não se sentem seguros. Assim, pra eles está bom. Assim, não se sentem à vontade, na verdade, porque acham que vai terminar virando fofoca. Alguns, eu acho, que pensam isso, que se falarem alguma coisa, a diretora vai saber e vai achar ruim. (PROFESSORA 1, 2013)

Essa dificuldade dos pais em opinar em relação aos aspectos pedagógicos é compartilhada por alguns funcionários. A Funcionária (2013) entrevistada disse que eles ficam mais atentos aos aspectos relacionados ao seu próprio trabalho. Ao mesmo tempo, ela disse que observou melhoras em relação aos professores de Educação Física e Artes, pois apareceram algumas críticas ao trabalho deles. Entretanto, analisamos que ela apenas possui conhecimento do que aconteceu, mas não apresenta sugestões de melhoria para o trabalho em geral. Isso demonstra que para participar efetivamente da vida da escola é necessário ter conhecimento sobre o assunto. O conhecimento influencia o nível de participação.

Ao serem questionadas sobre o que já foi modificado na escola a partir dos resultados da autoavaliação, as coordenadoras (COORDENADORA 1, 2013; COORDENADORA 2, 2013), a Diretora (2013), a Funcionária (2013) e as professoras (PROFESSORA 1, 2013; PROFESSORA 2, 2013) lembraram imediatamente sobre o problema da entrada e saída dos estudantes na escola, pois é a ação mais recente. Grande parte desses utiliza o ônibus escolar para se locomover, visto que pertencem às comunidades mais afastadas do bairro em que a escola está localizada. Então, foi implantado o serviço de monitoria para acompanhar o caminho dos alunos da sala de aula até os ônibus, contando com a ajuda dos próprios pais. Dessa forma,

além de resolver um problema que era apontado na avaliação institucional, percebemos que a ação integrou mais os pais dentro da escola.

A Funcionária (2013) que foi entrevistada e trabalha na cozinha disse que algumas vezes reclamaram que a comida está insossa. Nessas situações, eles explicam porque o alimento precisa estar assim, pois seguem orientações da nutricionista escolar. Essa é uma reclamação que muitas vezes parte dos próprios pais, provavelmente, porque os alunos expressam essa opinião em casa. Segundo a Professora 1 (2013), nesses casos não é possível modificar o que está sendo feito, pois são determinações que devem acatar e explica como procedem:

Pronto, em relação à merenda, sempre que aparecem essas críticas, é necessário que se faça um repasse e se explique como é que faz, como é que funciona o PNAE, a quantia, a elaboração do cardápio. Sempre que aparece, aí tem que ser feito isso. Pra eles entenderem como é que está funcionando o programa, porque não pode sair determinados alimentos, porque não pode entrar outros.

Como nesse caso, existem situações que independem da escola e, por isso, precisam ser bem orientadas para os que as questionam. Por exemplo, segundo a Coordenadora 1, existem problemas que a escola depende de uma posição da SME, como o fato de estarem sem professor de Inglês. Já foi solicitado o docente, porém ainda não foi encaminhado. Assim também como quando falta algum professor por estar doente. Nem sempre terá um professor com horário livre para substituir. E, por isso, é necessário esclarecer mais para os pais e os alunos.

Claro, que tem sugestões e críticas que ultrapassam o limite da escola. Por exemplo, eles pediam um porteiro, pra contratar mais funcionários. Então, aí ultrapassa. Mesmo que a gente solicite, mas ultrapassa os limites. Nós estávamos com um problema com uma professora. Estava com atestado e a Secretaria não mandou. Então, nós vimos muitas críticas com relação a essa questão. Aí também ultrapassa os nossos limites. Então, a questão do fardamento, que eles querem receber no início do ano. Porque a gente vê essa questão do fardamento. Aí também independe dos nossos esforços. Então, muitas questões. E a gente justifica quando está apresentando (COORDENADORA 1, 2013).

Essas situações são mais difíceis de compreensão por parte dos estudantes e pais. Ainda que a equipe gestora esclareça, muitas vezes eles continuam questionando e exigindo da escola coisas que fogem da sua competência. Nesse caso, consideramos importante ressaltar que o Estado precisa se responsabilizar por fornecer as condições necessárias para que a escola realize seu trabalho educativo, haja vista que a solução de muitos problemas não depende apenas dela, mas do posicionamento e de medidas concretas por parte do Estado. A falta do cumprimento dessas responsabilidades interfere, diretamente, nos resultados apresentados pela instituição.

Alguns problemas também não são resolvidos por falta de tempo para sua discussão. Essa é uma visão compartilhada também pela Professora 1 (2013), que justifica a não realização de ações pela dinâmica intensa da escola.

Agora, assim, devido à dinâmica da escola, a gente sabe que a dinâmica dentro da escola as coisas acontecem muito rápido, os funcionários estão sempre assoberbados, com muita coisa pra fazer, e, às vezes, o repasse dessas informações, o encaminhamento das ações vai ficando lento devido a outras coisas que vão surgindo. Então, é difícil dentro da dinâmica da escola se fazer assim 100% do que deveria ser feito mediante esses resultados, que a gente observa. A gente, eu acho que a escola tem se esforçado nisso. Agora, tem questões que fogem do nosso controle. (PROFESSORA 1, 2013)

Ainda que não consigam resolver todas as situações, a Professora 1 (2013) considera importante a tentativa de a escola buscar melhorias no que lhe compete. Essa professora afirma que os resultados da avaliação institucional são discutidos para elaborar os projetos e planos, mas também para incentivar o que está apresentando bons resultados. Isso é muito importante, pois não podemos ter uma visão de que avaliação é apenas para identificar problemas. Ela também serve para multiplicar boas práticas dentro da escola. A fala da Diretora (2013) corrobora essa mesma perspectiva. Ela disse que procuram reunir os grupos e mostrar que alguma situação apontada, anteriormente, está avançando e apresentando melhoras.

A Coordenadora 2 (2013), a Funcionária (2013) e a Professora 1 (2013) têm observado melhorias também na postura de alguns professores em relação ao andamento de suas aulas, ainda que não sejam divulgados seus nomes quando o resultado é apresentado. O que é apresentado é a disciplina que está sendo criticada e todos são convidados a melhorar, gerando um processo de reflexão entre os professores.

Mesmo sem identificar os professores, existem situações que são pontuais e recorrentes. Então, a equipe gestora reúne apenas esse grupo, ou então, conversam individualmente, lembrando o resultado da avaliação institucional e a responsabilidade de todos na formação escolar dos estudantes. Os encontros visam trabalhar esses aspectos, estimulando a autoavaliação do docente e registrando tudo o que for acordado. Eles têm observado grandes avanços nesse sentido, mostrando que a avaliação tem sido fundamental para modificar as práticas.

Segundo Gadotti (1999), a avaliação institucional deve promover a verificação do caminho que foi percorrido, identificando as fragilidades e apontando soluções. Quando ela é concebida dessa forma, gera desenvolvimento de todos da escola a partir da construção de um

ambiente de autorreflexão. Desse modo, os professores também poderão refletir sobre suas posturas e práticas, modificando as ações que não têm alcançado bons resultados.

Ainda em relação às ações que foram empreendidas a partir dos resultados das avaliações, a Professora 1 (2013) ressaltou a participação dos pais, que tem melhorado aos poucos, a partir da observação por parte da equipe sobre a necessidade de que é preciso incentivar mais o envolvimento deles, bem como do colegiado e dos alunos. Paro (2011) realizou algumas pesquisas sobre a participação de pais na escola e observou que esse é um problema recorrente. Segundo opinião frequente de professores e demais trabalhadores da Educação Fundamental, um dos obstáculos mais sérios à participação dos pais nas decisões e mesmo em atividades que são oferecidas pela escola é a falta de interesse por parte deles e a dificuldade em encontrar formas de estimulá-los.

O autor ressalta que essa participação na Educação Fundamental é essencial por dois motivos. O primeiro faz referência à questão do controle democrático pela população usuária dos serviços públicos, e o segundo à continuidade entre a educação familiar e a escolar que esse período da educação preconiza. A superação dessa dificuldade pela EMEEB já começou, porém o caminho a seguir para o incentivo à participação ainda é longo.

Uma das ações apontadas pela Diretora (2013) também remete a essa problemática da participação: a atualização do regimento escolar, a qual sempre aparecia nas avaliações por ser um documento norteador do funcionamento da instituição, dado seu caráter normativo. O regimento possibilita a compreensão e o compartilhamento das regras da escola de forma a orientar a postura que se deve ter sobre cada situação. A única coisa que falta agora é a aprovação no Conselho Municipal de Educação, que independe da escola. De acordo com a Diretora, a atualização do regimento demorou porque em uma gestão democrática as decisões não podem ser tomadas por alguns, e sim por todas as pessoas da escola, gerando uma demanda maior de tempo para as discussões e decisões. Segundo a Diretora (2013),

[...] como a gente tem tentado esse exercício de gestão democrática, ele é muito trabalhoso. Porque uma coisa é você: 'está aqui o regimento, construa aqui'. Outra coisa é você chamar a comunidade para a participação. Isso demanda tempo, organização, não é verdade? E aí esse regimento desde quando nós assumimos, já era pra estar prontinho. Mas ele não pode 'vamos aqui colocar o número da lei e vamos levar para a secretaria'. Não é o que nós defendemos aqui. Então, como o processo é demorado, porque é um processo discutido por todos. E aí volta, 'eu não concordo com isso', vai e volta. É como as reuniões de Conselho. Levamos um ponto para a reunião. 'Aí, não. Mas aqui não dá pra a gente deliberar não. É um assunto que requer mais discussões. Então, vamos voltar para o segmento'. Aí volta para o segmento, se rediscute, pra poder, quando chegar lá na deliberação, a gente ter clareza.

Essa fala da Diretora não se revela apenas no discurso. É possível observar entre os demais entrevistados que eles possuem liberdade em apresentar sua opinião e participar mais ativamente da escola. E, conforme já visto, esse é um aspecto, também, avaliado. A Funcionária e a Professora 1 mencionaram claramente que se sentem à vontade na escola para dizerem o que pensam. Essa liberdade para se expressar é fundamental em uma gestão democrática, pois possibilita o compartilhamento do poder, visto que ao se expressarem estão assumindo o compromisso coletivo com a tomada de decisão. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p.450) confirmam essa perspectiva ao afirmarem que

[...] a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professores, alunos e pais.

Percebemos que essa participação ativa possibilita melhoria efetiva no processo de ensino e aprendizagem, pois o trabalho torna-se colaborativo e partilhado. As possibilidades de superação das dificuldades de aprendizagem tornam-se maiores quando temos professores, alunos e pais atuando juntos.

A equipe tem consciência de que os dados obtidos precisam ser trabalhados, discutidos e subsidiar os processos de planejamento e concretização de novas ações decorrentes das situações enfrentadas pelas pessoas da escola, para, de fato, a avaliação possuir algum significado para os sujeitos. Como a Coordenadora 1 (2013) expressou, “[...] a avaliação que a gente faz não fica morta lá não. A gente trabalha o projeto, as ações do ano em cima do resultado”. Quando os sujeitos escolares percebem a função do processo avaliativo, participam com mais atenção e responsabilidade. Notamos que o processo de autoavaliação é realizado em consonância com os objetivos escolares.

É importante ressaltar que os resultados da avaliação institucional não são enviados para a Secretaria Municipal de Educação e, por isso, essa prática não é conhecida, conforme conversa que realizamos com a coordenadora do setor de gestão escolar. A partir das entrevistas que realizamos na escola, a Diretora começou a discutir com as coordenadoras sobre compartilhar essa experiência na reunião das equipes gestoras com a SME. Ela disse que a prática da autoavaliação institucional não é observada nas socializações dessas reuniões, de forma que acredita não ser realizada em outras escolas. A divulgação é muito importante para

a rede de ensino, visto que possibilita o cumprimento efetivo da Lei Complementar nº 087/2008 (NATAL, 2008), com vistas à gestão democrática e à melhoria do trabalho escolar.

Em relação à reação dos segmentos da escola ao receberem as críticas ou se existe alguma resistência para participar da avaliação, inicialmente, as entrevistadas responderam que nunca ocorreu nenhum tipo de resistência. Porém, ao conversarmos mais, elas mencionaram que no início foi mais difícil com relação a todos os segmentos da escola, considerando que era uma prática nova para a escola.

A Coordenadora 2 (2013) e a Diretora (2013) relataram que a resistência maior ao processo de autoavaliação institucional, em seu início, em 2009, foi dos pais por não estarem acostumados a participar do processo de decisão da escola e, conseqüentemente, desconheciam a prática de avaliação. Como estratégia para envolver mais os pais, o projeto político-pedagógico (ESCOLA MUNICIPAL ESTUDANTE EMMANUEL BEZERRA, 2013a) prevê reuniões periódicas, palestras e eventos culturais e comemorativos para incentivá-los a participar no processo de ensino e aprendizagem dos seus filhos.

A Coordenadora 1 (2013) disse que os estudantes resistiram por serem imaturos e quando vão responder precisam deixar a sala de aula. Então, eles ficam desejando que termine logo. A Coordenadora 2 (2013), no entanto, afirma que todos os segmentos resistiram um pouco no início, mas que atualmente esse posicionamento já se modificou, pois, segundo ela, “[...] já se acha que é interessante, já se faz um debate sobre isso, já se questiona a maneira que a gente vai construir o plano, o projeto político-pedagógico” (COORDENADORA 2, 2013). Isso demonstra um avanço na superação das raízes de uma sociedade pouco participativa, havendo um reconhecimento maior sobre o direito que todos possuem de questionar e colaborar com sugestões acerca das decisões que lhes dizem respeito.

No que se refere aos outros segmentos, a Coordenadora 1 (2013) acha que por ter se tornado uma prática, todos aceitam bem, inclusive os professores, pois, segundo ela, “[...] eles acham que é um espaço bem-vindo, porque ele vai opinar, e a opinião dele vai ser ouvida. E aí é participação, democracia” (COORDENADORA 1, 2013). No entanto, quando há críticas, principalmente de todos os segmentos com relação ao trabalho desenvolvido pelos professores, eles ficam um pouco chateados, sendo algo que ainda está amadurecendo.

O fato de a avaliação da escola ser aceita, tornando-se uma prática cotidiana, nos remete a ideia de construção de cultura organizacional, a qual compreendemos, conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 441), “[...] como o conjunto de fatores sociais, culturais e psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e o

comportamento das pessoas em particular”. Nesse sentido, acreditamos que a prática avaliativa tenha se tornado parte da cultura dessa escola, assim como a participação. A comunidade escolar a realiza enquanto prática sistemática.

Em relação à coordenação pedagógica, a Coordenadora 1 (2013) disse não terem ainda recebido nenhuma crítica mais forte, sendo, inclusive, elogiada. No entanto, considera que este segmento faz parte do processo de avaliação e suscetível à crítica. Disse, no entanto, que não ficaria feliz com as críticas porque considera que nenhuma pessoa gosta de ser criticada, mas essa é importante quando possibilita o crescimento e a melhoria do trabalho pedagógico. De fato, colocar seu trabalho em questão é, de certa forma, desconfortável, mas no processo de autoavaliação institucional é necessário mostrar que a intenção não é julgar, e sim, contribuir para o desenvolvimento da instituição de ensino.

A Coordenadora 2 (2013) disse que, inicialmente, ficava triste com as críticas, mas a própria Diretora trabalhou muito esse aspecto com elas. A Diretora (2013) afirmou que se sente desconfortável em algumas situações quando pensam que está tudo bem e recebem uma crítica. Considera, no entanto, que precisam estar preparados, pois isso provoca vontade de procurar novas estratégias para superar as dificuldades, como é o caso do IDEB, que ela considera ainda baixo. Ela parte da ideia de que a equipe gestora é exemplo para todos os segmentos se sentirem à vontade para avaliar e também para receberem as críticas ao trabalho que realizam,

[...] pois, se a equipe gestora, que conduz o trabalho, não estiver preparada para receber essas críticas, então como é que a gente vai estar incentivando, motivando os outros segmentos a participarem desse instrumento, onde eles também serão avaliados. (DIRETORA, 2013)

A Professora 1 (2013) disse que existem críticas, mas não são direcionadas aos professores individualmente. Porém, ela disse que deveriam existir mais críticas em relação ao aprendizado dos alunos, pois acredita que a comunidade exige pouco disso. Disse que muitos alunos não estão conseguindo se desenvolver, mas não existe nenhuma cobrança por parte dos pais sobre isso. Compreendemos que para o pai poder questionar sobre isso, ele precisa conhecer mais. Ou seja, é necessário que sejam oferecidos subsídios para que ele, de fato, faça uma avaliação mais completa sobre a escola. Porém, esse processo ainda está em crescimento e o grupo possui muitas perspectivas para seu aprimoramento.

A maior dificuldade apontada no processo de avaliação institucional e que as pessoas entrevistadas acreditam que precisam investir maiores esforços, refere-se à participação dos pais, o que, segundo a Diretora (2013), é um problema enfrentado por todas as escolas. Essa

situação diz respeito tanto à falta de compreensão deles como ao interesse em participar do desenvolvimento da escola. Eles ainda são muito ausentes e resistentes a responsabilizarem-se pelo aprendizado dos filhos. Os pais atribuem essa ação apenas ao professor e à escola. A escola já tem avançado muito nesse sentido, mas ainda há muito o que melhorar, pois a atividade de conscientização é árdua. Existem alguns, no entanto, que já estão bem mais próximos da escola e compreendendo seu papel, conforme diz a Diretora (2013):

Porque, assim, como a gente tem um exercício desde 2008, os que estão na escola desde então, eles já compreenderam. Quando a gente diz “Reunião da construção da pauta do Conselho”, eles já estão aqui entrando, já estão lá no refeitório pra sentar, porque uma parte, talvez não significativa como a gente imagina, como a gente gostaria, mas um grupo representativo a gente consegue.

Segundo a Coordenadora 2 (2013), a equipe está buscando estratégias para envolver mais esses pais, de forma que eles participem, efetivamente, das atividades. Essa prática, já interiorizada por alguns pais, demonstram que eles também estão sendo educados nesse processo, construindo, assim, uma consciência participativa que pode se expandir na sociedade.

Para uma maior participação dos responsáveis pelos educandos na avaliação da escola, a Professora 2 (2013) acredita que é necessário tornar o instrumento mais claro para que se torne acessível aos pais, alunos e alguns funcionários, com vistas a diminuir essas dificuldades apresentadas. Acreditamos que, além disso, é necessário realizar formações para esse público, visando capacitá-lo a conhecer mais o funcionamento da escola e seus direitos. Não adianta facilitar a resposta ao formulário e não subsidiar esse público com conhecimento básico sobre a dinâmica escolar.

A Diretora (2013) acredita, também, que a escola precisa avaliar mais, pois o intervalo de uma avaliação para outra é muito longo, dificultando a resolução de situações durante o ano. Ademais, ela considera que os resultados deveriam ser apresentados ao final do ano, logo depois da aplicação dos formulários serem aplicados, e não apenas em fevereiro, como ocorre atualmente. Dessa forma, já poderiam fazer os planos para no ano seguinte e, nos meses seguintes, apenas incrementá-los. Se os resultados forem discutidos apenas em fevereiro, alguns problemas poderão já ter aumentado sua dimensão, dificultando sua solução.

A Professora 1 (2013) mencionou que é destinado pouco tempo para a discussão e elaboração das ações. Os professores se reúnem toda semana para planejamento³⁸ e algumas

³⁸ De acordo com a Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008), 1/3 da jornada de trabalho docente deve ser destinada à atividades de planejamento, porém nem todas as escolas aproveitam a carga horária para esse objetivo. Na

discussões, mas é apenas por segmento, sendo muito difícil reunir todos da escola para analisar os dados e construir um plano de ação coletivamente. Segundo a Professora 1 (2013), “[...] não adianta fazer avaliação, avaliação, avaliação, sem que a tomada de posição e de realização das ações tivessem no tempo certo”. Ainda que essa professora considere que deveria haver mais momentos para trabalhar com todos os docentes e funcionários para a discutir os resultados, ela analisa que a prática de autoavaliação institucional da EMEEB é um avanço frente à conjuntura da rede municipal de ensino, pois, para ela, a escola é uma referência para as demais.

[...] diante da conjuntura de todo o sistema municipal, acho que é um avanço, que a escola tem avançado, tem sido referência nesse sentido. De se preocupar em fazer, de estar melhorando esses instrumentos, embora a gente saiba que ainda precisa ser melhorado, mas faz, não é? É feito. É feito de uma forma assim que busca a democratização das opiniões, que pessoas possam, realmente, expressar o que estão pensando, sem medir. (PROFESSORA 1, 2013)

A fala dessa professora está focada na participação, pois ela compara a vivência da EMEEB ao sistema de outro município em que ela trabalha e considera que utiliza um “velho modelo administrativo” (PROFESSORA 1, 2013). Dessa forma, ela percebe que na EMEEB as pessoas não se sentem excluídas e não possuem medo de serem punidas por alguma opinião que expressem. Isso é importante, pois, segundo Ristoff (2008), utilizar a autoavaliação institucional para empreender punições impede a sua capacidade de pensar novos caminhos, criando, inclusive, um clima desfavorável ao desenvolvimento da instituição e integração das pessoas da escola.

A Professora 1 (2013) considera, então, que a EMEEB é um exemplo para as outras escolas e para a sociedade em relação a uma democracia efetiva, com real participação da população.

Eu acho que a preocupação em realizar essa avaliação tem sido um bom exemplo não só para a melhoria do ensino dentro da escola como resultado, de melhorar ensino, de buscar essa qualidade do ensino, mas também de mostrar um modelo de participação social, que a nossa sociedade não tem. Fala, fala, mas não tem. (PROFESSORA 1, 2013)

Essa fala da Professora 1 corrobora com a percepção sobre a escola. Entendemos que a avaliação não é concebida como prestação de contas, mas como uma ferramenta para auxiliar na construção de uma escola com relações mais participativas e colaborativas para o alcance de

EMEEB, essa prática é efetiva, porém os horários de todos os docentes não coincidem, dificultando as discussões coletivas.

qualidade no processo de ensino e de aprendizagem. Ainda que as ações não tenham focado diretamente esse processo, sabemos que toda a dinâmica da escola influencia no aprendizado do aluno. Além disso, o fato de buscar estratégias para envolver a todos confere à escola um trabalho diferenciado, com vistas à consolidação da democracia no espaço escolar.

Isso favorece o desenvolvimento da consciência dos sujeitos escolares com relação ao seu papel na instituição, fazendo-os perceber que possuem direitos, principalmente, de opinar e decidir. A Coordenadora 1 (2013) reforça essa ideia afirmando que, se não tivessem esse momento, o olhar seria unicamente da equipe pedagógica, limitando a visão sobre a realidade da escola como um todo.

Então, se a gente prega participação e democracia, quando eu abro para que os outros segmentos olhem, opinem e avaliem, eu estou querendo ouvir o olhar do outro. Ouvir, fazer com que os outros participem. Claro que não é fácil, como eu digo, porque ainda são muito ausentes. Mas, eu acho que tem contribuído muito. (COORDENADORA 1, 2013)

Ressaltarmos que, a exceção da Diretora (2013) e da Coordenadora 2 (2013), todos forneceram seus depoimentos individualmente, sem serem avisados previamente acerca do que seria interrogado, evitando que discutissem antes entre eles. Percebemos sintonia entre as falas, sempre ressaltando que incentivam a participação como fundamental em uma gestão democrática. Nesse sentido, a Diretora afirma também que, quando avaliam a instituição, estão também se autoavaliando individualmente, procurando cada um fazer seu melhor para alcançar bons resultados coletivamente. Isso suscita o desenvolvimento de toda a comunidade escolar, que passa a se dedicar mais para compreender a escola como um todo.

A Professora 1 (2013) acredita que a escola tem se empenhado para resolver o que está ao seu alcance, pois, como discutimos anteriormente, ainda que desfrute de autonomia sobre diversos aspectos, as escolas dependem de instâncias superiores para resolver muitos problemas. Porém, quando nela as pessoas não se acomodam com as situações difíceis, continuam lutando por sua melhoria e por condições de trabalho mais adequadas.

Acho que nesse sentido a instituição tem se preocupado, assim, de focar no que é possível de mudar. Principalmente, no padrão organizacional. Agora, assim, a nossa escola ela tem redundado em problemas que não estão em nossas mãos resolver. Por exemplo, a questão de, para os professores, não aprendizagem de alunos, da participação dos pais, de alguns problemas familiares que interferem nos problemas... e a questão de quantidade de alunos na sala de aula, da questão do anexo. Quer dizer, coisas que a gente já tentou, mas que só vão ser solucionados com a mudança das políticas municipais. Construção de mais escolas, não tem outras escolas no bairro, só tem essa. Então, sempre tem aparecido esses problemas. O que a escola tem conseguido, que está no poder da escola, ela tem se esforçado muito pra solucionar,

pra elaborar estratégias pra solucionar esses problemas. Tem melhorado e, principalmente, esse aspecto da participação. É uma escola muito participativa. Todo mundo opina, todo mundo diz. (PROFESSORA 1, 2013)

Essas questões não têm impedido a escola de realizar seu trabalho, porém, muitas vezes percebemos que a gestão é sobrecarregada de trabalho, e sequer pode se deter aos momentos de estudo e discussão. O atendimento em outros prédios anexos à escola demanda mais tempo das gestoras.

As perspectivas das entrevistadas em relação à avaliação institucional é que ela possa promover a superação das fragilidades, de forma a obter maior qualidade da escola e “[...] a excelência no ensino e na aprendizagem” (COORDENADORA 1, 2013). O foco, em todas as falas, é melhorar o desempenho das crianças, de forma a alcançar um padrão de qualidade na educação, no ensino e na aprendizagem. As professoras ressaltaram também a importância de essas avaliações gerarem melhores condições de trabalho para todos.

Ademais, consideramos que a vivência de participação proporcionada aos estudantes possibilita, conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a formação de cidadãos participativos e conscientes de seu papel na sociedade, que é uma das maiores finalidades do trabalho escolar. Eles vivenciam na sua infância os direitos de uma democracia, para que na vida adulta participem, ativamente, para a construção de uma sociedade melhor.

Muitas situações precisam ser melhoradas no processo de avaliação institucional, principalmente no que tange a subsidiar a todos os conhecimentos necessários para participar e promover mais discussões em torno dos seus resultados, para que, de fato, os objetivos sejam alcançados. Porém, a iniciativa de realização de uma autoavaliação é um diferencial entre as escolas de Educação Básica, seja de Natal ou das outras cidades, visto que existem poucos relatos de práticas desse tipo em outros lugares. A falta de compartilhamento com a rede de ensino sobre a prática da autoavaliação institucional na EMEEB dificulta seu aperfeiçoamento, pois a escola poderia obter outras opiniões, ampliando seu olhar sobre o processo. Mas, no que tange a participação, essa escola tem evoluído bastante.

CAPÍTULO 5

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações sociais, políticas e econômicas mundiais influenciam diretamente a educação. Nesse sentido, a concepção de Estado Mínimo, conforme o ideário neoliberal, impulsionou as reformas educacionais brasileiras, empreendidas a partir da década de 1990. Um dos eixos dessas reformas é a descentralização de poderes e de encargos educacionais do âmbito federal para esferas locais de poder. Essa prática exige novas formas de regulação dos serviços educacionais, visto que o controle exercido pelo Estado sobre as instituições de ensino deixa de ser centralizado e se torna mais flexível.

Nessa perspectiva, a avaliação se torna uma prática necessária à regulação educacional com vistas a controlar o processo de descentralização. Compreendemos que a descentralização, configurada pelo neoliberalismo, é caracterizada pela transferência de responsabilidades, mas sem atribuir às decisões, conforme o caráter democrático, pois continuam centralizadas nos entes centrais. Essa dinâmica de avaliação visa estabelecer parâmetros de qualidade educacionais que atendam às demandas de formação do trabalhador conforme as atuais necessidades do mundo capitalista.

Dessa forma, a partir da década de 1990, realizaram-se reformas educacionais brasileiras, conforme orientações de instâncias transnacionais de poder. Assim, foram desenvolvidos pelo Ministério de Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (MEC/INEP) diversos sistemas de avaliação da Educação Básica, dentre os quais destacamos: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Tais sistemas tornam o controle sobre o trabalho escolar mais fluido e possuem por base a publicização dos resultados obtidos, os quais passam a ser fiscalizados pela sociedade. Essas avaliações têm ocasionado a divulgação de rankings e práticas de culpar as instâncias descentralizadas pelos resultados obtidos, bem como os docentes e os estudantes.

No entanto, para além da função de controle dos resultados educacionais e de fomento à competição entre os sistemas e as instituições de ensino com vistas ao incremento dos recursos financeiros, acreditamos que a avaliação institucional, quer seja construída nos sistemas de ensino, quer seja nas instituições de ensino, em particular, pode promover a melhoria dos serviços educacionais oferecidos à população, quando empreendida com o propósito do desenvolvimento humano.

Compreendemos, assim, que a avaliação institucional, em contraposição à concepção de ferramenta de controle e de responsabilização, pode constituir-se em recurso de monitoração das práticas educativas e políticas, com vistas ao seu aperfeiçoamento. Para isso, deve proporcionar uma análise global a partir de uma participação democrática e consciente de todos os sujeitos implicados no processo.

Entendemos, pois, que a autoavaliação institucional não deve ser vista, eminentemente, sob a perspectiva da responsabilização dos sujeitos, de forma indiscriminada e sem considerar as especificidades dos processos, tal como ocorre, em grande medida, nas avaliações externas às escolas. Nesse sentido, as avaliações externas dos sistemas possuem sua importância se forem utilizadas para fornecer subsídios para uma reflexão interna à escola, sem se basear em estratégias de responsabilização dos sujeitos escolares. Unindo os resultados das avaliações externas às escolas com aqueles provenientes da sua autoavaliação e das avaliações dos estudantes, realizadas pelos professores, todos da escola poderão identificar os problemas, as contradições e as potencialidades, buscando soluções em conjunto.

A autoavaliação institucional tem, entre outras finalidades, a de envolver os sujeitos com as ações da escola, permitindo que os problemas sejam identificados por quem os vivencia. A intenção, nesse sentido, é buscar soluções para as diversas situações enfrentadas pela escola e não apenas diagnosticar os problemas. Entendemos a autoavaliação como um processo em que os participantes de uma escola estão todos envolvidos na melhoria da qualidade educacional, desenvolvendo a consciência de que sua participação é fundamental para alcançar os objetivos.

Essa perspectiva mais democrática da autoavaliação deve ser integrada ao projeto político-pedagógico, haja vista que esse documento expressa a identidade da escola e a compreensão que os sujeitos escolares possuem sobre sua função social. Então, o projeto político-pedagógico contempla as orientações que são necessárias para o desenvolvimento do trabalho coletivo dentro da escola, o que pode suscitar uma gestão partilhada. No entanto, para se estabelecer a identidade da escola, é necessário seu repensar, sua reflexão, ou seja, é fundamental uma prática de autoavaliação. Sob esse viés, o projeto político-pedagógico e a autoavaliação institucional seguem juntos, fornecendo subsídios para sua prática, mutuamente.

À luz dessa perspectiva, tomamos a Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra, que realiza sua autoavaliação institucional desde o ano de 2009, em decorrência da compreensão de que para pensá-la é necessário analisar o trabalho desenvolvido e valorizar a participação dos sujeitos nos processos decisórios. A prática da autoavaliação nessa escola está

evoluindo aos poucos, visto que nem todos os sujeitos escolares incorporaram a cultura de avaliação. A gestão anterior não incentivava a participação das pessoas na dinâmica escolar, o que foi modificado com a atual gestão. Essa visão de gestão partilhada, ouvindo a comunidade escolar, foi uma das propostas da campanha eleitoral das atuais diretoras. Desenvolver uma cultura de participação é um processo demorado que precisa estender-se, em especial, aos pais e aos alunos que ainda estão iniciando o processo de aprendizagem e possuem dificuldades em compreender e se envolver nessa prática.

No entanto, os dados empíricos coletados nesta pesquisa fez-nos perceber o compromisso das pessoas da escola em relação ao papel que desempenham na escola, bem como a aprendizagem desenvolvida acerca da importância da participação dos sujeitos nos processos decisórios. Os profissionais, incluindo-se os docentes, alunos e pais são educados por meio dessa prática de avaliação, pois, além de perceberem seu papel dentro da instituição, analisam situações, refletem sobre os problemas e elaboram soluções por meio de discussões coletivas. Toda a comunidade escolar se envolve em um processo educativo contínuo, demonstrando que a aprendizagem dentro de uma escola não é exclusiva dos estudantes e de conteúdos programáticos, mas todos da escola se desenvolvem, mostrando que a educação é mais abrangente que as práticas desenvolvidas em sala de aula.

Na implementação da autoavaliação institucional na escola, evidenciou-se dois focos: melhorar todos os aspectos da escola que influenciam a aprendizagem do aluno e possibilitar a participação efetiva de todos os sujeitos escolares nas discussões e decisões. Existe sintonia nas falas, no que se refere ao incentivo à participação como fundamental à uma gestão democrática. No entanto, os estudantes ainda não estão sendo contemplados em relação à apresentação nem à discussão dos resultados, bem como na tomada de decisões. Esse é um ponto que precisa ser melhorado, pois, acreditamos que, se eles podem responder, também podem decidir. Além disso, a partir desse envolvimento completo na vida da escola, eles podem aprender a participar mais ativamente da vida social.

Na literatura observamos duas concepções centrais de avaliação que se construíram ao longo dos anos: uma mais voltada para a prestação de contas, numa perspectiva de controle e responsabilização das pessoas envolvidas, e outra voltada para a concepção de gestão democrática, conferindo qualidade à educação a partir do desenvolvimento da dinâmica de participação de todos os sujeitos escolares. Na escola em tela, analisamos que a autoavaliação institucional é empreendida com o objetivo de superar as fragilidades do processo educativo, com vistas a alcançar a sua excelência. Assim, ela é concebida como ferramenta de gestão

democrática para obter qualidade tanto no processo de ensino e de aprendizagem quanto no trabalho dos profissionais da escola.

As ações da escola visam o envolvimento e o comprometimento de todos com o trabalho que realizam, favorecendo à gestão partilhada e democrática. Nesse contexto, o projeto político-pedagógico exerce um papel relevante, pois apresenta a identidade da escola e as orientações necessárias ao trabalho que se espera desenvolver coletivamente. Da mesma forma, é a autoavaliação, que subsidia a reflexão sobre a escola, servindo como baliza do projeto político-pedagógico. Portanto, tornam-se um processo elíptico, em que um processo subsidia a prática do outro.

A nossa compreensão ao entrar na Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra era de que esse poderia ser mais um processo avaliativo com foco, estritamente, na responsabilização dos sujeitos ou então apenas mais uma atividade burocrática, sem ações subsequentes que a justificassem. Essa é uma postura comum no pesquisador: procurar identificar problemas ou incoerências de determinado fenômeno ou processo. No entanto, fomos surpreendidos com uma prática diferente do enfoque das políticas educacionais, baseadas no neoliberalismo.

Percebemos que existe, de fato, uma prática democrática dentro da escola, mesmo que a participação seja apenas um dos componentes da democracia. Na escola, identificamos que seus integrantes se sentem parte dela e responsáveis pelo que acontece em seu interior. As pessoas opinam, avaliam e decidem juntas. Essas são as consequências de uma dinâmica de participação: as responsabilidades são compartilhadas, as pessoas se comprometem com o que definiram em conjunto e possuem uma postura de pertencimento. Em vários momentos, questionamo-nos se isso acontecia com efeito, e por meio dos discursos e observações que fazíamos, confirmávamos essa percepção.

Como em qualquer outra instituição, a escola possui problemas, e o processo de autoavaliação institucional necessita de constantes adequações. Compreendemos que os alunos precisam ser mais envolvidos no processo, inclusive com a participação de todos na avaliação e não apenas por representação, de forma a obterem dados mais fidedignos. É necessário, também, subsidiar a todos, principalmente pais e funcionários, com conhecimentos acerca dos processos escolares de forma a suscitar discussões sobre aspectos ligados diretamente à aprendizagem dos alunos. É o conhecimento que vai determinar o nível de participação dos sujeitos e, por isso, é tão importante seu compartilhamento.

O processo de autoavaliação institucional na EMEEB precisa também ganhar mais celeridade para que as ações sejam mais efetivas, bem como é fundamental aumentar o tempo destinado à discussão desses resultados por meio de uma organização mais adequada das atividades da escola. É importante dar atenção a esse aspecto, a fim de que a prática de avaliação não se torne um fazer apenas burocrático para constar nas atividades da escola. A avaliação, para ter sentido, precisa impulsionar discussões e construir soluções.

Identificamos que alguns problemas apontados em relação à autoavaliação institucional dependem de outras instituições, pois não são de competência da escola, como é o caso do fardamento e da falta de professores. Compreendemos que o Estado precisa fornecer as condições necessárias para a efetividade do trabalho educativo, assumindo suas responsabilidades pela escola. Por meio dessa participação é que a escola poderá solucionar alguns problemas e melhorar seu desempenho tanto em avaliações internas quanto nas externas.

A partir da divulgação dessa pesquisa, consideramos que o processo de autoavaliação institucional, que ainda está em construção na Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra, pode ser aperfeiçoado por meio de discussões entre os sujeitos escolares e também com a rede municipal. É importante suscitar discussões que favoreçam a troca de experiências entre as escolas, bem como novas opiniões acerca do processo. Ressaltamos que a iniciativa da escola em realizar a prática da autoavaliação pode ser considerada um avanço na rede municipal de ensino de Natal, ainda que apresente alguns problemas, pois demonstra uma busca em desenvolver cidadãos mais participativos e conscientes de sua importância para a sociedade.

A partir desta discussão, compreendemos que a autoavaliação institucional favorece a vivência da gestão democrática e a efetividade de um processo que realmente possibilita a melhoria qualidade da educação, no que tange à sua organização. Porém, percebemos que este é um processo complexo que suscita dúvidas quanto à efetividade da aprendizagem dos alunos a partir dessa prática, uma vez que esse é um dos grandes objetivos da educação. Além disso, percebemos que essa temática carece, ainda, de estudos e discussões; logo, esta pesquisa não se encerra aqui, mas configura-se como terreno fértil a novas investigações, inclusive a serem realizadas por nós.

REFERÊNCIAS

AFFONSO, S.A.B. O projeto pedagógico como ferramenta institucional. **Anuário da Produção acadêmica docente**. Vol. 3, n. 5, ano 2009.

AFONSO, A.J. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, M.T (org). **Escola, Currículo e Avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: EMIR, S.; GENTILI, P.A.A. (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARREDONDO, S.C.; DIAGO, J.C. **Avaliação educacional e promoção escolar**. Tradução: Sandra Martha Dolinsky. São Paulo: Unesp, 2009.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BALZAN, N.C. A voz do estudante – sua contribuição para a deflagração de um processo de Avaliação Institucional. In: DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, N.C. (Org.). **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Washington, DC: Banco Mundial, 1996. Disponível em: <http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf>, acessado em 28 de setembro de 2013.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e sociedade**. V. 26, n. 92. Out.,2005.

BELLONI, I.; MAGALHÃES, H.; SOUSA, L.C. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. São Paulo: Cortez, 2007.

BOBBIO, N. **Estado. Governo, sociedade: por uma teoria geral da política**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e Política Educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisas**. n. 108. Nov.,1999.

BORGES, C.J.P. La incorporación del abordaje por competencias en las reformas educativas a partir de la década de los noventa en Brasil y Argentina: una perspectiva comparada. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**. Ano 1, n. 1, 2010.

BRANDALISE, M.A.T. **Autoavaliação das escolas**: alinhavando sentidos, produzindo significados. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394/96. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em 18/06/12.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005. Disponível em <http://www.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=1183-portaria-ministerial-931-05>. Acesso em 20/06/12.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE**: Plano de Desenvolvimento da Educação. Brasília, 2008.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização Educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. v. 36, n. 128, Maio/Ago. 2006.

CABRAL NETO, A.; OLIVEIRA, M.N. Descentralização/Municipalização do Ensino no Estado da Bahia: Aspectos Político-Institucionais e Administrativos. In: CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, I.V.; LIMA, R. (Org.). **Política Pública de Educação no Brasil**: compartilhando saberes e reflexões. Porto Alegre: Sulinas, 2006.

CABRAL NETO, A. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, M.; BEZERRA, M.C. (Org.). **Política Educacional**: gestão e qualidade do ensino. Brasília: Liber livro, 2009.

CARNOY, M. **Mundialização e reforma da educação**: o que os planejadores devem saber. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO, 2002.

CARNOY, M. **Estado e teoria política**. Tradução: equipe de trad. PUCCAMP. 2. ed. Campinas: Papirus, 1988.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.1. Tradução: Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, A.M.D.A. Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: CABRAL NETO, A. (Org.). **Pontos e contrapontos da política educacional**:

uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

CASTRO, M.H.G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo Perspectiva**. v. 23, n. 1. Jan./jun., 2009

CHESNAIS, F. A globalização e o curso do capitalismo de fim-de-século. **Economia e Sociedade**. n.5 5, Dez. 1995.

CHUEIRI, M.S.F. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.19, n.39, jan./abr. 2008.

CORAZZA, S.M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M.V. (org). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COORDENADORA 1. **Entrevista realizada com a Coordenadora 1 da Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra**. Concedida a Larissa Fernanda dos Santos Oliveira. Natal/RN, 12 mar. 2013.

COORDENADORA 2. **Entrevista realizada com a Coordenadora 2 da Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra**. Concedida a Larissa Fernanda dos Santos Oliveira. Natal/RN, 16 maio 2013.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da Unicamp. In: DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, N.C. (Org.). **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DIRETORA. **Entrevista realizada com a Diretora da Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra**. Concedida a Larissa Fernanda dos Santos Oliveira. Natal/RN, 16 maio 2013.

ESCOLA MUNICIPAL ESTUDANTE EMMANUEL BEZERRA. **Formulário de avaliação institucional**. Natal/RN, 2009.

ESCOLA MUNICIPAL ESTUDANTE EMMANUEL BEZERRA. **Formulário de avaliação institucional**. Natal/RN, 2010.

ESCOLA MUNICIPAL ESTUDANTE EMMANUEL BEZERRA. **Formulário de avaliação institucional**. Natal/RN, 2011.

ESCOLA MUNICIPAL ESTUDANTE EMMANUEL BEZERRA. **Formulário de avaliação institucional**. Natal/RN, 2012.

ESCOLA MUNICIPAL ESTUDANTE EMMANUEL BEZERRA. **Projeto político-pedagógico**. Natal/RN, 2013a.

ESCOLA MUNICIPAL ESTUDANTE EMMANUEL BEZERRA. **Regimento escolar**. Natal/RN, 2013b.

ESCOLA MUNICIPAL ESTUDANTE EMMANUEL BEZERRA. **Plano pedagógico anual**. Natal/RN, 2013c.

FERNANDES, M.E.A. **Avaliação institucional da escola**: bases e construção do projeto. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

FERREIRA, A.B.H. **Novo Aurélio do século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FONSECA, M; OLIVEIRA, J.F.; AMARAL, N.C. Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico. In: OLIVEIRA, J.F; FONSECA, M. (Org.). **Avaliação institucional**: sinais e práticas. São Paulo: Xamã, 2008.

FREITAS, L.C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e sociedade**. v. 28, n. 100. Edição especial. Out.,2007.

FREITAS, L.C. et al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. Tradução: Luciana Carli. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

FUNCIONÁRIA. **Entrevista realizada com a Funcionária da Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra**. Concedida a Larissa Fernanda dos Santos Oliveira. Natal/RN, 16 maio 2013.

GADOTTI, M. Avaliação educacional e Projeto Político Pedagógico. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ITINERANTE DE EDUCADORES, 1999, Alegrete e Uruguaiana. **Anais...** Alegrete e Uruguaiana: CEPERS Sindicato, 1999. p. 1-3. Disponível em: <http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0005/Avali_educacional_PPP.pdf>. Acesso em 29 jun. 2009.

GARCIA, L.T.S.; QUEIROZ, M.A. **Embates Pedagógicos e Organizacionais nas Políticas de Educação**. Natal: EDUFRN, 2009.

GATTI, B. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação. n. 9. Mai./Ago., 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas**. São Paulo: Atlas, 1994.

GROCHOSKA, M.A. EYNG, A.M. As contribuições da auto-avaliação institucional para a escola de educação básica: uma experiência de gestão democrática. SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23, 2007, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUC-PR, 2007. p. 1-11. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/260.pdf>. Acesso em: 29 jun 2014.

- HARVEY, D. **A condição Pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.
- HEGEL, G.W.F. **Fenomenologia do espírito**: parte I. Tradução de Paulo Meneses. Petrópolis: Vozes, 1992.
- HENGEMÜHLE, A. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- HONNETH, A. Teoria Crítica. In: GIDDENS, A.; TURNER, J. (Org.). **Teoria social hoje**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- KONDER, L. **O que é dialética**. 12. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985. Coleção Primeiros Passos.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas. Porto Alegre: EDUFMG/ARTMED, 1999.
- LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.
- LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. **Os programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIMA, R.N.; MENDES, O.C. A Gestão da Política de Educação: contrapontos entre Descentralização e Avaliação na Lógica de Reforma do Estado. In: CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, I.V.; LIMA, R. (Org.). **Política Pública de Educação no Brasil**: compartilhando saberes e reflexões. Porto Alegre: Sulinas, 2006.
- LINERA, A.G. A construção do Estado. **Margem Esquerda**: ensaios marxistas. n. 15, nov. 2010.
- LÜCK, H. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MAQUIAVEL, N. **O príncipe**. Tradução: Lívio Xavier. Rio de Janeiro: Agir, 2008.
- MARTINS, G.A. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MATOS, S.T.S. Conceitos primeiros de neoliberalismo. **Revista Mediações**, v. 13, n. 1-2, p.192-213, jan.jun. e jul./dez., 2008.
- MOREIRA, R.S.M. **Avaliação Externa como instrumento da gestão educacional**: a adesão e os impasses de sua realização. Dissertação de Mestrado. SP: UNICAMP, 2004.
- NATAL, Decreto nº 5.277/94 Funda a Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra. **Diário Oficial do Rio Grande do Norte**, Natal, 15 de mar. 1994.

NATAL, Lei nº 5.175, Modifica a Lei nº 4.186, de 10 de dezembro de 1992, que cria o Conselho de Educação do Município de Natal, alterada pela Lei nº 4.639, de 06 de julho de 1995 e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Natal, RN, 10 abr. 2000.

NATAL, Lei nº 5.339, Dispõe sobre o Sistema de Ensino do Município do Natal e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Natal, RN, 27 dez. 2001.

NATAL, Lei nº 5.650, Aprova o Plano Municipal de Educação do Município do Natal e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Natal, RN, 20 mai. 2005.

NATAL, Lei Complementar nº 087, Dispõe sobre a democratização da gestão escolar no âmbito da rede municipal de ensino do Município do Natal e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Natal, RN, 28 fev. 2008.

NOBRE, M. **A teoria crítica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

NÓVOA, A. **Para uma análise das instituições escolares**. Apontamentos e sínteses de Alexandre Ventura, 1999.

PAIVA, V. Sobre o conceito de capital humano. **Cadernos de pesquisa**. n. 113, Jul. 2001.

PARO, V.H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PATEMAN, C. **Participação e teoria democrática**. Tradução: Luiz Paulo Rouanet. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

POLTRONIERI, H. e CALDERÓN, A.I. Avaliação na Educação Básica: a revista Estudos em Avaliação Educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 23, n. 53, Set/Dez. 2012.

POPPER, K. O ponto de partida inseguro: senso comum e crítica. In: HÜHNE, L.M. (Org.); GARCIA, A.M. [et al.]. **Metodologia científica: caderno de textos e técnicas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1995.

PROFESSORA 1. **Entrevista realizada com a Professora 1 da Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra**. Concedida a Larissa Fernanda dos Santos Oliveira. Natal/RN, 16 maio 2013.

PROFESSORA 2. **Questionário respondido pela Professora 1 da Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra**. Natal/RN, 12 mar. 2013.

QUEIROZ, M.A. Educação e ensino em escolas do meio rural: controvérsias políticas e pedagógicas. **Cadernos Anpae**. n. 8. Agosto/2009.

QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1992.

RISTOFF, D. Avaliação institucional: pensando princípios. In: DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, N.C. (Org.). **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SÁ, V. A (auto) avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, vol. 17, n. 62, Jan/Mar. 2009.

SANT’ANNA, I.M. **Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e sociedade**. v. 28, n. 100. Edição especial. Out.,2007.

SAVIANI, N. Educação brasileira em tempos neoliberais. **Princípios**. N. 45, Mai./Jun./Jul., 1997.

SCHLICKMANN, R; MELO, P.A.; ALPERSTEDT, G.D. Enfoques da teora institucional nos modelos de avaliação institucional brasileiros. **Avaliação (Campinas)**. Sorocaba, v. 13, n. 1, Mar. 2008.

SCHULTZ, T. **O capital humano: investimento em educação e pesquisa**. Trad. de Marco Aurélio de M. Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA, A.F. Avaliação da Educação Básica, gestão escolar e trabalho docente. In: SOUSA JUNIOR, L.; FRANÇA, M.; FARIAS, M.S.B. (Orgs.). **Políticas de gestão e práticas educativas: a qualidade do ensino**. Brasília: Liber Livro, 2011a.

SILVA, A.F. Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente e Estado avaliador. In: SOUSA JUNIOR, L.; FRANÇA, M.; FARIAS, M.S.B. (Orgs.). **Políticas de gestão e práticas educativas: a qualidade do ensino**. Brasília: Liber Livro, 2011b.

SOARES, M.C.C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMASI, L.D.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOLIS, D.E.N. Introdução ao estudo do método científico à luz de diferentes posições epistemológicas. In: HÜHNE, L.M. (Org.); GARCIA, A.M. et al. **Metodologia científica: caderno de textos e técnicas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1995.

SORDI, M.R.L.; LUDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação (Campinas)**. Sorocaba, v. 14, n. 2, Jul. 2009.

SOUSA, S. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**. n. 119, julho/2003.

SOUZA, A.Z.L.; OLIVEIRA, R.P. Políticas de avaliação da Educação e quase mercado no Brasil. **Educação e sociedade**. v. 24, n. 84. Set. 2003.

SOUSA, S.K.; OLIVEIRA, R.P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**. v. 40, n. 141, Set./Dez. 2010.

SUANNO, M.V.R. Auto-Avaliação Institucional: Princípios e Metodologia do Grupo Focal. In: BELLO, J.L.P. **Pedagogia em Foco**. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/avinst01.htm>>. Acesso em: 01/01/10.

TORRES, R.M. Melhorar a qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMASI, L.D.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003.

VEIGA, I.P.A. Perspectivas para reflexão em torno do Projeto Político-Pedagógico. In: VEIGA, I.P.A. (Org.). **Escola: espaço do Projeto Político-Pedagógico**. 10ª ed. Campinas: São Paulo, Papyrus, 2006.

_____. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 29. ed. Campinas: Papyrus, 2011.

WEFFORT, F. **Os clássicos da política**. São Paulo: Ática, 2006.

APÊNDICE

APÊNDICE A – ROTEIROS DE ENTREVISTAS

Roteiro de Entrevista com a Gestora ou coordenadora pedagógica

- 1- A escola realiza avaliação institucional?
- 2- Por que decidiram desenvolvê-la?
- 3- Desde quando a escola se avalia? Qual a sua periodicidade?
- 4- Na sua concepção, o que é a avaliação institucional?
- 5- Qual a sua importância?
- 6- Quem participa do planejamento da avaliação? Como participam?
- 7- Como ocorre o processo de preparação do projeto de avaliação institucional? Quando ocorreu pela última vez?
- 8- O projeto avaliativo da escola se fundamenta em alguma filosofia ou teoria? Qual?
- 9- Vocês utilizam instrumentos avaliativos? Quais?
- 10- Quem preparou o(s) instrumento(s)?
- 11- Quais são os grupos/setores/sujeitos avaliados?
- 12- O que é avaliado?
- 13- Quem os aplica? Como acontece?
- 14- Existe alguma resistência por parte de algum segmento da escola em participar da avaliação? Qual? Por que?
- 15- Os resultados são apresentados? Para quem? Por que? Com que frequência há reuniões para apresentar resultados?
- 16- Para que servem os dados? O que é feito com os resultados obtidos?
- 17- A partir da análise dos dados, foram tomadas algumas decisões? Quais?
- 18- Quem é o responsável por decidir que ações serão tomadas?
- 19- As decisões foram implementadas? Quais? Como? Quem se responsabilizou por elas? O que já foi feito e falta fazer?
- 20- O que você espera que seja alcançado através desse processo?
- 21- Como você reage ao receber as críticas sobre o trabalho desenvolvido?
- 22- Como você avalia o processo de avaliação empreendido? Há algo que precisa ser melhorado?
- 23- Você considera que este processo tem colaborado para o desenvolvimento da instituição e membros?

Roteiro de Entrevista com professor:

- 1- A escola em que trabalha realiza avaliação institucional? Com que periodicidade? Por que?
- 2- O que você entende por avaliação institucional?
- 3- Quem participa da avaliação institucional? Já participou alguma vez? Como?
- 4- O que faz com os resultados? Ao receber algum resultado ruim sobre suas atividades, qual é sua postura?
- 5- Quem tem acesso aos resultados das avaliações? Com que frequência? Como os dados são divulgados?
- 6- Os resultados são discutidos? Por/com quem?
- 7- Que consequências esse processo avaliativo têm trazido para a escola?
- 8- Com que frequência os gestores promovem reuniões para discutir os resultados?
- 9- Quais são os aspectos que você acha que precisam ser melhorados no processo de avaliação institucional de sua instituição?
- 10- Foram desenvolvidas ações decorrentes dos resultados alcançados? Quais? Por que?
- 11- O que você espera que seja alcançado através desse processo?
- 12- Como você avalia o processo de avaliação institucional da sua escola?

Roteiro de Entrevista com funcionário:

- 1- A escola em que trabalha realiza avaliação institucional? Com que periodicidade? Por que?
- 2- O que você entende por avaliação institucional?
- 3- Quem participa da avaliação institucional? Já participou alguma vez? Como?
- 4- O que faz com os resultados? Ao receber algum resultado ruim sobre suas atividades, qual é sua postura?
- 5- Quem tem acesso aos resultados das avaliações? Com que frequência? Como os dados são divulgados?
- 6- Os resultados são discutidos? Por/com quem?
- 7- Que consequências esse processo avaliativo têm trazido para a escola?
- 8- Com que frequência os gestores promovem reuniões para discutir os resultados?

- 9- Quais são os aspectos que você acha que precisam ser melhorados no processo de avaliação institucional de sua instituição?
- 10- Foram desenvolvidas ações decorrentes dos resultados alcançados? Quais? Por que?
- 11- O que você espera que seja alcançado através desse processo?
- 12- Como você avalia o processo de avaliação institucional da sua escola?

Roteiro de Entrevista com aluno:

- 1- A escola em que estuda realiza avaliação institucional? Com que periodicidade?
- 2- O que você entende por avaliação institucional?
- 3- Você já participou da avaliação institucional? Como?
- 4- Quem tem acesso aos resultados das avaliações? Com que frequência? Como os dados são divulgados?
- 5- Os resultados são discutidos? Por/com quem?
- 6- Que consequências esse processo avaliativo têm trazido para a escola?
- 7- Sua opinião com relação ao processo já foi solicitada?
- 8- Quais são os aspectos que você acha que precisam ser melhorados no processo de avaliação institucional de sua instituição?
- 9- Foram desenvolvidas ações decorrentes dos resultados alcançados? Quais? Por que?
- 10- O que você espera que seja alcançado através desse processo?
- 11- Como você avalia o processo de avaliação institucional da sua escola?

Roteiro de Entrevista com pai de aluno:

- 1- A escola em que seu filho estuda realiza avaliação institucional? Com que periodicidade?
- 2- O que você entende por avaliação institucional?
- 3- Quem participa da avaliação institucional? Já participou alguma vez? Como?
- 4- O que faz com os resultados? Ao receber algum resultado ruim sobre suas atividades, qual é sua postura?

- 5- Quem tem acesso aos resultados das avaliações? Com que frequência? Como os dados são divulgados?
- 6- Os resultados são discutidos? Por/com quem?
- 7- Que consequências esse processo avaliativo têm trazido para a escola?
- 8- Com que frequência os gestores promovem reuniões para discutir os resultados?
- 9- Quais são os aspectos que você acha que precisam ser melhorados no processo de avaliação institucional de sua instituição?
- 10- Foram desenvolvidas ações decorrentes dos resultados alcançados? Quais? Por que?
- 11- O que você espera que seja alcançado através desse processo?
- 12- Como você avalia o processo de avaliação institucional da sua escola?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Questionário para professores

- 1- A escola em que trabalha realiza avaliação institucional? SIM () NÃO ()
- 2- Com que periodicidade é realizada a avaliação institucional?
() Bimestralmente () Semestralmente () Anualmente
() Outra. Qual? _____
- 3- O que você entende por “avaliação institucional?”
R: _____

- 4- Quem participa da avaliação institucional? (marque todos que participam)
() Professores () Alunos () Equipe gestora
() Funcionários () Pais
() Outros. Quem? _____
- 5- Você já participou alguma vez da avaliação institucional? SIM () NÃO ()
- 6- Caso sim, como foi sua participação no processo de avaliação institucional?
() Ativa, participando da concepção do projeto, dos instrumentos avaliativos e da discussão dos resultados.
() Passiva, recebendo os resultados apenas por relatórios.
() Não participo do processo.
() Outros. Quais? _____
- 7- Já solicitaram que você avaliasse a instituição? () Sim () Não

- 8- Ao receber algum resultado ruim sobre suas atividades, qual é sua postura?
- () Analiso os dados e promovo ações para a melhoria.
- () Analiso e converso com a minha coordenadora sobre o ocorrido.
- () Discuto com os alunos sobre os resultados.
- () aguardo as ações dos meus gestores com relação aos resultados.
- () Analiso, converso com meu gestor, discuto com meus alunos e promovo ações para a melhoria.
- () Outra. Qual? _____
- 9- Quem tem acesso aos resultados das avaliações? (marque todos que recebem)
- () Equipe gestora () Professores () Funcionários
- () Alunos () Pais
- () Outros. Quem? _____
- 10- Com que frequência você tem acesso aos resultados das avaliações?
- () Semanalmente () Mensalmente () Bimestralmente
- () Anualmente () Outro. Qual? _____
- 11- Os resultados são discutidos? SIM () NÃO ()
- 12- Por quem os resultados são discutidos? (marque todos que recebem)
- () Equipe gestora () Professores () Funcionários
- () Alunos () Pais
- () Outros. Quem? _____
- 13- Você recebe resultados com relação aos demais segmentos da unidade?
- () Sim, mas não interiro nas discussões sobre eles.
- () Sim, e sou solicitado a colaborar.
- () Não.
- () Outro. _____
- 14- Com que frequência os gestores promovem reuniões para discutir os resultados?
- () Semanalmente () Mensalmente () Semestralmente
- () Anualmente () Outro. _____

22- Utilize esse espaço abaixo para suas considerações finais:

ANEXO

ANEXO A – FORMULÁRIOS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Formulário de 2009

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESCOLA MUNICIPAL ESTUDANTE EMMANUEL BEZERRA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL – 2009

OBJETIVO: Esta avaliação visa efetivar o processo de Avaliação Institucional da Escola, de forma sistematizada e intencional, a fim de identificar e analisar fragilidades e potencialidades nas ações desenvolvidas no ano de 2009. Os resultados darão condições de refletirmos sobre a qualidade do ensino e replanejar as atividades, de modo que favoreça o processo ensino-aprendizagem. Portanto, a seriedade nas respostas é de suma importância.

COMISSÃO: Ana Lúcia Pascoal Diniz, Denise Cortez Fernandes, Josiane Pereira de Souza, Francisco Araújo Sobrinho, Joyce Bezerra Jerônimo.

Segmento: () professores () funcionários () gestão () pais () alunos
Turno: () matutino () vespertino

QUESTIONÁRIO

I. ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA:

COMO VOCÊ CLASSIFICA:	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM
1- A organização da entrada e saída.				
2- O serviço de vigilância e portaria da escola.				
3- O atendimento e funcionamento da secretaria da escola.				
4- A merenda escolar servida pela Escola				
5- A existência de manutenção e limpeza adequadas na infraestrutura da Escola (salas, pátios, banheiros, etc.)				
6- A obrigatoriedade do uso diário e os cuidados com o fardamento escolar.				
7- A comunicação entre os vários segmentos da escola				
8- As providências tomadas quando surgem problemas de violência na escola.				
9- A maneira como a Escola executa o que foi planejado.				

II – PEDAGÓGICO:

COMO VOCÊ CLASSIFICA:	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM
1- O compromisso da escola com a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos.				
2- O acompanhamento ao aluno, por parte da família, nas atividades escolares.				
3- Os trabalhos realizados em prol da melhoria no aspecto disciplinar dos alunos.				
4- A utilização do Laboratório de Informática.				
5- A utilização da Biblioteca				
6- A forma de avaliação da aprendizagem da Escola.				
7- O clima adequado de trabalho e a motivação dos professores para a aprendizagem dos alunos				
8- O andamento da disciplina de Artes				
9- O andamento da disciplina de Educação Física				
10- O reforço escolar está favorecendo a aprendizagem dos alunos				

III – EQUIPE GESTORA:

COMO VOCÊ CLASSIFICA:	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM
1-A articulação e coordenação do trabalho coletivo para atingir os objetivos da escola.				
2-O estímulo e o envolvimento dos segmentos nos processos pedagógicos, financeiros e administrativos da escola.				
3-A discussão democrática, assegurando à participação de toda a comunidade escolar nas tomadas de decisões.				
4- A maneira como é organizado e divulgado o Plano de Gestão Anual da Gestão.				
5- A socialização dos repasses financeiros e a exposição das prestações de contas.				
6- A existência de tomadas de decisões conjuntas com o Conselho de escola.				
7- O acatamento e execução das deliberações do Conselho de Escola.				

IV- AUTOAVALIAÇÃO:

COMO VOCÊ CLASSIFICA:	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM
1-O seu compromisso para com a Escola.				
2- O cumprimento de suas responsabilidades.				
3- A sua participação e o envolvimento nas atividades escolares.				
4- A sua contribuição para o desenvolvimento escolar dos alunos.				
5- O meu conhecimento sobre o Projeto Político Pedagógico da Escola.				
6- A minha satisfação para com os resultados da aprendizagem dos alunos				

V - CONSELHO DE ESCOLA

SUA OPINIÃO É MUITO IMPORTANTE!!!!



QUAL SUA OPINIÃO SOBRE:	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM
Reunião do segmento: construção da pauta, repasses, consultas...				
Participação nas reuniões do segmento				
Divulgação das deliberações				
Tomada de decisões coletivas: GESTÃO X CONSELHO				
Cumprimento das deliberações/resoluções do Conselho pela gestora				
Edições do Jornal Palavra Aberta				
Cumprimento das atribuições do Conselho: (deliberativas, fiscalizadoras, consultivas, mobilizadoras).				
Seu representante no conselho				

SUGESTÕES:

AGRADECEMOS A ATENÇÃO E A COLABORAÇÃO DE TODOS QUE FAZEM A EMMANUEL BEZERRA.

Formulário de 2010



**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL ESTUDANTE EMMANUEL BEZERRA
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL – 2010**

OBJETIVO: Efetivar o processo de Avaliação Institucional da Escola, de forma sistematizada e intencional, a fim de identificar e analisar fragilidades e potencialidades nas ações desenvolvidas no ano de 2010. Os resultados darão condições de refletirmos sobre a qualidade do ensino e replanejar as atividades, de modo que favoreça o processo do ensino e da aprendizagem. Portanto, a seriedade nas respostas é de suma importância.

COMISSÃO: Iraneide Araújo de Medeiros, Ivaneide Ventura da Conceição, Jósiane de Souza Figueirêdo, Maria Auxiliadora Oscar de Oliveira Bandeira.

Marque a opção que melhor se adéqua a sua realidade:

Local: Unidade I Unidade II

Segmento: professores funcionários gestão pais alunos

Turno: matutino vespertino

QUESTIONÁRIO

I- ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA:

COMO VOCÊ CLASSIFICA:	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM
1- A organização da entrada e saída.				
2- O serviço de vigilância e portaria da escola.				
3- O atendimento e funcionamento da secretaria da escola.				
4- A merenda escolar servida pela Escola				
5- A existência de manutenção e limpeza adequadas na infraestrutura da Escola (salas, pátios, banheiros, etc.).				
6- A obrigatoriedade do uso diário e os cuidados com o fardamento escolar.				
7- A comunicação entre os vários segmentos da escola: pais, estudantes, professores (as), funcionários (as).				
8- As providências tomadas quando surgem problemas de indisciplina e violência na escola.				
9- A maneira como a Escola executa o que foi planejado.				

II – PEDAGÓGICO:

COMO VOCÊ CLASSIFICA:	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM
1- O compromisso da escola com a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos.				
2- O acompanhamento ao aluno, por parte da família, nas atividades escolares.				
3- Os trabalhos realizados em prol da melhoria no aspecto disciplinar dos alunos.				
4- A utilização do Laboratório de Informática.				
5- A utilização da Biblioteca				
6- A forma de avaliação da aprendizagem da Escola.				
7- O clima adequado de trabalho e a motivação dos professores para a aprendizagem dos alunos				
8 - O andamento do trabalho pedagógico realizado pelo professor de sala em 2010.				
8- O andamento da disciplina de Artes.				
9- O andamento da disciplina de Educação Física.				
10- O andamento da disciplina de Ensino Religioso.				
11 - O andamento da disciplina de Inglês (5º ano).				
12 – O trabalho desenvolvido pela Sala de Recurso Multifuncional.				

III- EQUIPE GESTORA:

COMO VOCÊ CLASSIFICA:	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM
1-A articulação e coordenação do trabalho coletivo para atingir os objetivos da escola.				
2-O estímulo e o envolvimento dos segmentos nos processos pedagógicos, financeiros e administrativos da escola.				
3-A discussão democrática, assegurando à participação de toda a comunidade escolar nas tomadas de decisões.				
4- A maneira como é organizado e divulgado o Plano de Ação Anual da Gestão.				
5- A socialização dos repasses financeiros e a exposição das prestações de contas.				
6- A existência de tomadas de decisões conjuntas com o Conselho de escola.				
7- O acatamento e execução das deliberações do Conselho de Escola.				
8 - A garantia do cumprimento dos 200 dias letivos				

IV- AUTOAVALIAÇÃO:

COMO VOCÊ CLASSIFICA:	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM
1-O seu compromisso para com a Escola.				
2- O cumprimento de suas responsabilidades.				
3- A sua participação e o envolvimento nas atividades escolares.				
4- A sua contribuição para o desenvolvimento do processo de ensino e da aprendizagem escolar.				
5- O meu conhecimento sobre o Projeto Político Pedagógico da Escola.				
6- A minha satisfação para com os resultados da aprendizagem dos alunos				

V - CONSELHO DE ESCOLA



O ato de avaliar, não se destina a julgamento “definitivo”, pois não é um ato seletivo. Destina-se, neste caso, a melhoria da prática colegiada. Somos todos responsáveis por esse processo. Por isso, é fundamental SUA OPINIÃO.

Segmento: () professores () funcionários () gestão () pais () alunos
 Turno: () matutino () vespertino

QUAL SUA OPINIÃO SOBRE:		ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM
1- Sua participação nas reuniões do segmento.					
2- Divulgação das deliberações do Conselho.					
3- Execução das deliberações do Conselho pela gestão.					
4- Sua representação no Conselho.					
5- O cumprimento das funções/ atribuições do Conselho de Escola:	deliberativas				
	fiscalizadoras				
	consultivas				
	mobilizadoras				
6- O Conselho tem contribuído para efetivação da gestão democrática. () Sim () Não					

SUGESTÕES GERAIS:

AGRADECEMOS A ATENÇÃO E A COLABORAÇÃO DE TODOS QUE FAZEM A EMMANUEL BEZERRA.

Formulário de 2011

ESCOLA MUNICIPAL ESTUDANTE EMMANUEL BEZERRA

Avaliação Institucional – Ano 2011

Instrumento de Avaliação

Segmento: _____

Turno: _____

Nº de participantes: _____

EIXO PEDAGÓGICO	CRITICO	PARABENIZO	SUGIRO
1- O compromisso da Escola com a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos			
2- O compromisso do professor regente com a finalidade do ensino e aprendizagem dos alunos			
3- Os trabalhos realizados em prol da melhoria no aspecto disciplinar dos alunos.			
4- A utilização da Biblioteca			
5- A forma de avaliação da aprendizagem			
6- O clima adequado de trabalho e a motivação dos professores para a aprendizagem dos alunos			
EQUIPE GESTORA			
1-O estímulo e o envolvimento dos segmentos nos processos pedagógicos, financeiros e administrativos			
2-A discussão democrática, assegurando a participação de toda a comunidade escolar nas tomadas de decisões			
3- A maneira como é organizado e divulgado o Plano de Gestão Anual da Gestão			
4- A socialização dos repasses financeiros e a exposição das prestações de contas			
5- A existência de tomadas de decisões conjuntas com o Conselho de Escola			
6-A articulação e coordenação do trabalho coletivo para atingir os objetivos da Escola			
7- O assessoramento do coordenador pedagógico junto aos professores			
8- O acatamento e execução das deliberações do Conselho de Escola			
9- A garantia do cumprimento			
ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA			
1- A organização da entrada e saída.			
2- O serviço de vigilância e portaria			
3- O atendimento e funcionamento da secretaria			
4- A merenda escolar servida			
5- A existência de manutenção e limpeza adequadas na infraestrutura da Escola (salas, pátios, banheiros, etc.)			
6- A comunicação entre os vários segmentos da Escola			
7- As providências tomadas quando surgem problemas de violência na Escola			
CONSELHO DE ESCOLA			
1-Sua participação nas reuniões do segmento			
2-Divulgação das deliberações do Conselho			
3-Execução das deliberações do Conselho pela gestão			
4-Sua representação no Conselho			
5-O Cumprimento da função/atribuição deliberativa do Conselho de Escola			
6- O Cumprimento da função/atribuição fiscalizadora do Conselho de Escola			

METODOLOGIA

O Instrumento avaliativo, foi elaborado pela equipe gestora da EMEEB, será analisado e aprovado pelo Conselho de Escola e aplicado em todos os segmentos da escola por cada um dos seus representantes.

Formulário de 2012

ESCOLA MUNICIPAL ESTUDANTE EMMANUEL BEZERRA
Avaliação Institucional – Ano 2012
Instrumento de Avaliação

Segmento: () Pais () Funcionário () Professor(a) () Aluno(a)

Turno: () Matutino () Vespertino () Noturno

Nº de participantes: _____

Sala: _____ **Responsável pela aplicação:** _____

OBJETIVO: Efetivar o processo de Avaliação Institucional da Escola, de forma sistematizada e intencional, a fim de identificar e analisar fragilidades e potencialidades nas ações desenvolvidas no ano de 2012. Os resultados darão condições de refletirmos sobre a qualidade do ensino e replanejar as atividades, de modo que favoreça o processo do ensino e da aprendizagem. Portanto, a seriedade nas respostas é de suma importância.

METODOLOGIA: O Instrumento avaliativo, foi elaborado pela equipe gestora da EMEEB, será analisado e aprovado pelo Conselho Escolar e aplicado em todos os segmentos da escola por cada um dos seus representantes.

EIXO PEDAGÓGICO	CRITICO	PARABE- NIZO	SUGIRO	NÃO OPI- NOU
1- O compromisso da Escola com a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos.				
2- O compromisso do professor regente com a finalidade do ensino e aprendizagem dos alunos.				
3. O acompanhamento ao aluno, por parte da família, nas atividades escolares.				
4- Os trabalhos realizados em prol da melhoria no aspecto disciplinar dos alunos.				
5- A utilização do Laboratório de Informática.				
6- A utilização da biblioteca.				
7. A forma de avaliação da aprendizagem.				
8- O clima adequado de trabalho e a motivação dos professores para a aprendizagem dos alunos.				
9. O andamento da disciplina de Educação Física.				
10. O andamento da disciplina de Ensino Religioso.				
11. O andamento da disciplina de Artes.				
12. O andamento da disciplina de Inglês (5º ano).				
13. O trabalho desenvolvido pela Sala de Recurso Multifuncional - SRM.				
EQUIPE GESTORA				
1-O estímulo e o envolvimento dos segmentos nos processos pedagógicos, financeiros e administrativos.				
2-A discussão democrática, assegurando a participação de toda a comunidade escolar nas tomadas de decisões.				
3- A maneira como é organizado e divulgado o Plano de Gestão Anual .				
4- A socialização dos repasses financeiros e a exposição das prestações de contas.				
5- A existência de tomadas de decisões conjuntas com o Conselho de Escola.				
6- A articulação e coordenação do trabalho coletivo para atingir os objetivos da Escola.				
7- O assessoramento do coordenador pedagógico junto aos professores				
8- O acatamento e execução das deliberações do Conselho de Escola.				
9- A garantia do cumprimento dos 200 dias letivos.				
ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA				
1- A organização da entrada e saída.				
2- O serviço de vigilância e portaria.				
3- O atendimento e funcionamento da secretaria.				
4- A merenda escolar servida.				
5- A existência de manutenção e limpeza adequadas na infraestrutura da Escola (salas, pátios, banheiros, etc.).				
6. A obrigatoriedade do uso diário e os cuidados com o fardamento escolar.				
7. A comunicação entre os vários segmentos da Escola.				
8. As providências tomadas quando surgem problemas de violência na Escola.				
CONSELHO DE ESCOLA				
1-Sua participação nas reuniões do segmento.				
2-Divulgação das deliberações do Conselho.				
3-Execução das deliberações do Conselho pela gestão.				
4-Sua representação no Conselho.				
5-O Cumprimento da função/atribuição deliberativa do Conselho de Escola.				
6- O Cumprimento da função/atribuição fiscalizadora do Conselho de Escola.				