

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

EFRAIN TICONA AGUILAR

**AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA ESCOLA:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS GESTORES ESCOLARES**

**PONTA GROSSA
2018**

EFRAIN TICONA AGUILAR

**AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA ESCOLA:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS GESTORES ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na linha de pesquisa História e Políticas Educacionais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mary Ângela Teixeira Brandalise

**PONTA GROSSA
2018**

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

Aguilar, Efrain Ticona

A238 Autoavaliação institucional da escola:
concepções e práticas dos gestores
escolares/ Efrain Ticona Aguilar. Ponta
Grossa, 2018.
158f.

Dissertação (Mestrado em Educação -
Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mary Ângela
Teixeira Brandalise.

1.Avaliação educacional.
2.Autoavaliação institucional da escola.
3.Educação básica. 4.Gestores escolares.
I.Brandalise, Mary Ângela Teixeira. II.
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Mestrado em Educação. III. T.

CDD: 371.2

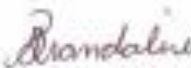
TERMO DE APROVAÇÃO

EFRAIN TICONA AGUILAR

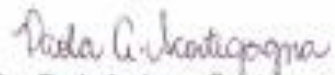
AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA ESCOLA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS GESTORES ESCOLARES

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a)


Profª Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise – UEPG


Profª Dra. Mônica Piccione Gomes Rios – PUC – CAMPINAS


Profª Dra. Paola Andressa Scortegagna – UEPG

Profª Dr. Ivo José Both – UNINTER – Suplente

Prof Dr. Ademir José Rosso – UEPG – Suplente

Ponta Grossa, 22 de fevereiro de 2018

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter permitido a realização deste trabalho, superar as dificuldades, por me iluminar nos momentos em que a clareza faltava, e por manter-me fortalecido durante esta caminhada.

Gostaria de deixar registrado, também, o meu reconhecimento e gratidão à minha esposa, Ana Cecilia Canales Cuadros, pois acredito que sem seu apoio e carinho, jamais teria conseguido vencer este desafio.

À minha família, pelo apoio e força em todos os momentos desta caminhada.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Mary Ângela Teixeira Brandalise, que se destacou pela sabedoria, estímulos, compreensão, paciência na trajetória deste percurso, pela confiança em mim depositada, por acreditar neste projeto e torná-lo possível; assim, logrei conseguir ultrapassar *a pedra no meio do caminho*.

Ao professor Dr. Névio de Campos, por seu incentivo fundamental, a minha gratidão sempre, pela ajuda nos momentos mais difíceis desta caminhada.

Às professoras Dra. Gisele Masson, Dra. Susana Soares Tozetto, Dra. Vera Lucia Martiniak e ao professor Dr. Dionísio Burak, pois tive a honra de participar nas disciplinas que ministraram, aprofundar meus conhecimentos na área de educação e, principalmente, por suas experiências compartilhadas.

Aos amigos e amigas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação – GEPPEA, por continuarem comigo nesta caminhada. Obrigado pelos estudos e discussões que aprofundaram o campo de estudo da avaliação educacional. Sou muito agradecido, principalmente pela ajuda em todos os momentos em que precisei.

Aos meus amigos do mestrado e doutorado, por sua amizade, um abraço e aperto de mão, não só por me ajudarem, de alguma forma, na realização deste trabalho, mas principalmente por existirem; levá-los-ei na minha experiência pelo resto da minha vida.

À Universidade Estadual de Ponta Grossa, que acreditou em mim para fazer esta trajetória acadêmica, muito diferente de todas as demais experiências acadêmicas, a qual se tornou inesquecível para a toda vida.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG e aos professores do Mestrado em Educação, pelo ensinamento e experiência, que

contribuíram para minha formação; aos funcionários do PPGE/UEPG, pela atenção e assistência.

À Capes, pelo financiamento da pesquisa e ao Grupo OEA – COIMBRA, que permitiu minha dedicação exclusiva aos estudos da pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa/PR, que autorizou a coleta dos dados da pesquisa; aos gestores (diretoras e pedagogas) das escolas da rede municipal, que me receberam para a coleta de dados; por disponibilizarem seu tempo e atenção para preencher os questionários.

À cidade de Ponta Grossa, por todas as oportunidades que tive para conhecer a vontade e gratidão das pessoas e sua beleza cultural e natural, que agora são parte da minha vida.

A meu país, Peru, que compartilha, de alguma forma, comigo, desta conquista.

Enfim, quero compartilhar a imensa alegria e sentimento de superação sentidos neste instante com todos que, ao seu modo, me ajudaram a construir este trabalho.

Muito obrigado!

RESUMO

AGUILAR, Efrain Ticoná. **Autoavaliação institucional da escola:** concepções e práticas dos gestores escolares. 2018, 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

Esta dissertação foi desenvolvida a partir da seguinte questão norteadora: Quais são as concepções e práticas de autoavaliação institucional dos gestores escolares (diretores e equipe pedagógica) de escolas públicas municipais da cidade de Ponta Grossa/PR? Buscando responder o problema proposto, foi definido o seguinte objetivo geral: analisar as concepções e práticas dos gestores escolares (diretores e equipe pedagógica) de escolas públicas municipais de Ponta Grossa/PR, sobre autoavaliação institucional da escola. Para analisar e compreender as concepções e práticas de avaliação educacional e autoavaliação institucional da escola identificadas pelos gestores investigados, optou-se pela pesquisa de abordagem qualitativa, em uma perspectiva dialético-crítica. Os procedimentos metodológicos foram análise documental, questionário e metodologia do discurso do sujeito coletivo (DSC). Os gestores de dezesseis escolas públicas foram os sujeitos participantes, sendo doze diretoras e doze pedagogas. A dissertação está organizada em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. No primeiro apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa fundamentado em Moreira e Caleffe (2008) e Chizzotti (2001, 2003). Apresentam-se a opção metodológica, os procedimentos de coleta de dados, análise documental, questionário, e a metodologia de análise de dados do discurso do sujeito coletivo; o campo e sujeitos da pesquisa, as questões éticas, a revisão de literatura e a análise estrutural dos resumos das produções acadêmicas com o *software* Iramuteq. O segundo capítulo traz os pressupostos teóricos da avaliação educacional e da autoavaliação institucional da escola em diálogo com Scriven (1991); Casali (2007); Rodrigues (1994); Cappelletti (2002); Afonso (2003); Dourado e Oliveira (2009); Climaco (2011); Sordi (2012); Santos Guerra (2003); Rodrigues e Moreira (2014); Alves e Teixeira (2009); Nóvoa (1992); Simons (1999); Brandalise (2010), Dias Sobrinho (1995); Alaiz, Góis e Gonçalves (2003), entre outros. O terceiro capítulo apresenta a análise dos dados coletados por meio dos documentos das escolas e questionários respondidos pelos gestores. A análise dos resultados da pesquisa revela que as concepções e práticas de autoavaliação institucional dos gestores escolares é aquela desenvolvida pela própria escola, de forma coletiva e participativa, contemplando dimensões administrativas, pedagógicas, estruturais e relacionais, com forte orientação formativa, pedagógica e processual. A autoavaliação institucional da escola não é realizada de forma sistematizada devido ao desconhecimento sobre esse domínio da avaliação educacional pelos gestores escolares, razão pela qual reconheceram a necessidade de formação contínua para toda comunidade escolar.

Palavras-chave: Avaliação educacional. Autoavaliação institucional da escola. Educação básica. Gestores escolares.

ABSTRACT

AGUILAR, Efrain Ticona. **Institutional self-evaluation of school:** conceptions and practices of school managers. 2018, 158sf. Dissertation (Master in Education) - State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

This dissertation was developed from the following guiding question: What are the conceptions and practices for institutional self-evaluation of school managers (principals and pedagogical team) of municipal public schools of Ponta Grossa town /PR? To search for answer the problem proposed, the following general objective was defined: analyzing the conceptions and practices of school manager (principals and pedagogical team) of municipal public schools of Ponta Grossa/PR. institutional self-evaluation of the school. To analyze and comprehend the conceptions and practices for educational evaluation and self-evaluation of school identified by managers investigated, the option chosen was the qualitative research in a dialectical critical perspective. Methodological procedures were documental analysis, questionnaire and collective subject discourse methodology (CSD). Managers from sixteen public schools were participant subjects, twelve managers and twelve pedagogues. The dissertation is organized in three chapters, further the introduction and final considerations. The first chapter presents the research methodological course based on Moreira and Caleffe (2008), and Chizzotti (2001, 2003). The methodological option is presented, also the procedures for data collection, documental analysis, questionnaire, and the methodology for data analysis of collective subject discourse; the field and research subjects, ethical matters, literature review and structural analysis of abstracts of academic production using the *software* Iramuteq. The second chapter brings the theoretical assumptions of educational evaluation and of the institutional self-evaluation of school in dialogue with Scriven (1991); Casali (2007); Rodrigues (1994); Cappelletti (2002); Afonso (2003); Dourado and Oliveira (2009); Climaco (2011); Sordi (2012); Santos Guerra (2003); Rodrigues and Moreira (2014); Alves and Teixeira (2009); Nóvoa (1992); Simons (1999); Brandalise (2010), Dias Sobrinho (1995); Alaiz, Góis and Gonçalves (2003), among others. The third chapter presents the analysis of data collected through documents of schools and questionnaires answered by managers. The analysis of results of the research reveals the conceptions and practices of institutional self-evaluation is those developed by the schools itself, in a collective and participative way, contemplating administrative, pedagogical, structural and relational dimensions, with strong training, pedagogical and processual orientation. The institutional self-evaluation of school is not performed in systematic way due to the unfamiliarity with mastering the educational self-evaluation by school managers, the reason why they recognize the need for continuous training for all the school community.

Keywords: Educational evaluation. Institutional self-evaluation of the school Basic education. School managers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Nuvem de palavras dos termos do corpus textual.....	42
Figura 2 - Dendograma baseado na CHD.....	43
Figura 3 – Árvore máxima (de similitude).....	45
Figura 4 – Áreas de referência para autoavaliação da escola.....	71
Figura 5 – Etapas do processo de autoavaliação das escolas.....	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produção das pesquisas sobre autoavaliação institucional da escola por Estado, Instituição de Ensino Superior e tipo de produção acadêmica	30
Quadro 2 – Análise lexicográfica do corpus textual das produções acadêmicas mapeadas na revisão de literatura – 2016.....	41
Quadro 3 - Desenvolvimento e controle da avaliação institucional.....	60
Quadro 4 – Produção de conhecimento e práticas institucionais da escola	61

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição da amostra em relação à população total de escolas urbanas.....	27
Tabela 2 – Categoria das produções acadêmicas sobre autoavaliação institucional da escola 2005 -2015	31

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Variação na matrícula de alunos nas escolas 2014 – 2015	79
Gráfico 2 – Porcentagem de aprovação dos alunos das escolas 2014 - 2015	80
Gráfico 3 – Infraestrutura (dependências) das escolas	81
Gráfico 4 – Ideb alcançado pelas escolas municipais em 2013 - 2015	82
Gráfico 5 - Situação das escolas municipais de acordo com Ideb.....	83
Gráfico 6 – Faixa etária dos gestores das escolas participantes da pesquisa – 2017	85
Gráfico 7 - Tipos de avaliações realizadas na escola e seus participantes	91
Gráfico 8 - Avaliações externas e seus participantes	93
Gráfico 9 – Avaliações predominantes no cotidiano escolar	93
Gráfico 10 - Aspectos da escola apontados pelos gestores para integrar a autoavaliação institucional da escola.....	102

LISTA DE SIGLAS

DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COIMBRA	Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras
DGIDC	Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular Português
DSC	Discurso do Sujeito Coletivo
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IIE	Instituto de Inovação Educacional Português
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ME	Ministério da Educação Português
MEC	Ministério da Educação Brasil
NRE	Núcleo Regional de Educação
OEA	Organização dos Estados Americanos
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED	Secretaria da Educação do Estado de Paraná.
SME	Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPITULO 1 - A PESQUISA: PERCURSO METODOLÓGICO E REVISÃO DE LITERATURA	20
1.1 OPÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA	20
1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	21
1.2.1 Análise Documental.....	21
1.2.2 Questionário	22
1.2.3 Metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo - DSC	23
1.3 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA	25
1.4 REVISÃO DE LITERATURA	28
1.4.1 Autoavaliação institucional da escola relacionada à gestão educacional.....	31
1.4.2 Autoavaliação institucional da escola relacionada à participação dos sujeitos	33
1.4.3 Autoavaliação institucional da escola relacionada à política pública em educação.....	34
1.4.4 Autoavaliação institucional da escola relacionada à qualidade educacional	35
1.4.5 Autoavaliação institucional da escola relacionada ao aprimoramento das práticas pedagógicas	37
1.4.6 Autoavaliação institucional da escola relacionada à construção e possibilidades do processo de autoavaliação.....	38
1.5 ANÁLISE ESTRUTURAL DOS RESUMOS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS COM O SOFTWARE IRAMUTEQ	39
1.5.1 Análise lexical clássica e a nuvem de palavras	41
1.5.2 Dendograma baseado no Método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD)	42
1.5.3 Análise de similitude e a árvore máxima	45
CAPÍTULO 2 - AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA ESCOLA: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	48
2.1 FUNDAMENTOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.....	48
2.2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E QUALIDADE DA ESCOLA	54
2.3 AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA ESCOLA	62
2.3.1 Autoavaliação institucional participativa na escola.....	65
2.3.2 Princípios norteadores da autoavaliação institucional da escola.....	67

2.3.3 Áreas de referência para a autoavaliação institucional da escola	69
2.3.4 O ciclo da autoavaliação institucional da escola	71
2.3.5 O papel da gestão escolar na autoavaliação institucional da escola.....	76
CAPÍTULO 3 - AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA ESCOLA: O QUE	
PENSAM, DIZEM E FAZEM OS GESTORES ESCOLARES	78
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ESCOLAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	78
3.2 O PERFIL SÓCIOEDUCACIONAL DOS GESTORES PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	84
3.3 AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA ESCOLA: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS, PERSPECTIVAS E DESAFIOS	87
3.3.1 Concepções e práticas de avaliação educacional dos gestores escolares	88
3.3.2 Concepções e práticas de autoavaliação institucional dos gestores escolares	96
3.3.3 Relações entre avaliação externa e interna da escola segundo os gestores escolares.....	107
3.3.4 Contribuições, perspectivas e desafios da autoavaliação institucional da escola.....	112
3.4 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DOS GESTORES ESCOLARES REVELADAS NOS DISCURSOS DO SUJEITO COLETIVO	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICE A – Questionário para os Gestores Escolares	133
APÊNDICE B – Ofício de solicitação a SME – Ponta Grossa/PR.....	139
APÊNDICE C – Produção acadêmica sobre Autoavaliação ou Avaliação Institucional da Escola.....	141
APÊNDICE D - Procedimentos utilizados para construção dos DSC/Exemplo	144
APÊNDICE E - Ideias Centrais/Categorias dos depoimentos dos gestores às questões abertas do questionário	149
ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP: 2.130.942	153
ANEXO B - Declaração de autorização da SME.....	157
ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	158

INTRODUÇÃO

É claro e inegável que, no campo da Educação, existe uma preocupação constante com a melhoria da qualidade educativa, por parte do Estado, da sociedade em geral, dos sistemas educacionais – federais, estaduais, municipais –, das escolas e dos sujeitos que integram as comunidades escolares.

Desde os anos noventa (1990), no Brasil, há um esforço por parte dos governantes, pesquisadores e educadores, para o desenvolvimento de avaliações sobre os sistemas educacionais com o propósito de gerar informações sobre a educação brasileira, tanto referente à Educação Básica quanto à Educação Superior e, assim, subsidiar a formulação de políticas públicas para atendimento aos processos de escolarização da população nacional.

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, no art. 205, define que a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2016a, p. 43).

O art. 206, inciso VII, “prevê a garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 2016a, p. 43), tendo como princípio a formulação e implementação das políticas de avaliação da Educação brasileira.

No art. 9º, inciso VI da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96¹, foram definidos os dispositivos para o cumprimento dos processos nacionais de avaliação e para definição das políticas educacionais voltadas para a qualidade do ensino em escala nacional.

O Ministério de Educação do Brasil (MEC), na década de 1990, desencadeou uma série de avaliações em larga escala, as quais foram coordenadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Em 1990, ocorreu a primeira avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em vigência, o qual é formado, atualmente, por um conjunto de avaliações externas em larga escala, e cujo objetivo “é realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no

¹ Art. 9º da LDB 9394/96 define que: A União incumbir-se-á de:

VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; [...] (BRASIL, 1996, p. 2).

desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado” (BRASIL, 2016b, p. 1).

Na mesma esteira das políticas nacionais de avaliação em larga escala, a Secretaria da Educação do Estado de Paraná (SEED/PR) implantou um Programa de Avaliação Institucional da Educação Básica na Rede Pública Estadual do Paraná, em setembro de 2004. O objetivo do Programa de Avaliação Institucional foi “sinalizar os fatores que facilitam e/ou dificultam o processo democrático, a qualificação do sistema e das instituições educacionais na Rede Pública de Ensino - Sede, NREs e Escolas” (PARANÁ, 2016, p. 1). O processo de autoavaliação institucional foi realizado no período de dezembro de 2005 a abril de 2006², em todas as escolas públicas estaduais paranaenses.

A pesquisa intitulada Programa de avaliação institucional da educação básica do Paraná: da produção à implementação da política na escola objetivou analisar como essa política se configurou no contexto escolar. Segundo Brandalise e Martins (2011, p. 435), o propósito da investigação foi “analisar como as políticas educacionais referentes à tecnologia pedagógica – avaliação institucional – têm-se configurado no interior das escolas públicas estaduais, a partir do Programa de Avaliação Institucional da Educação Básica do Paraná – 2004/06”.

Segundo a pesquisa realizada com as equipes gestoras das escolas estaduais, “a comunidade escolar reconhece a importância da avaliação institucional para a melhoria do trabalho nas escolas públicas, porém há muita dificuldade de integrar essa forma de avaliação nas atividades cotidianas da instituição escolar” (BRANDALISE; MARTINS, 2011, p. 454).

Os resultados oriundos da pesquisa apontaram para a necessidade de reflexões e discussões, tanto nos meios acadêmicos quanto nas escolas, sobre a realização da avaliação institucional no interior da escola para compreender como uma política educacional é colocada em ação, no contexto escolar, pelos sujeitos que nela atuam.

Mais tarde, em 2015, o Estado de Paraná, por meio da Lei nº 18.492 de 24 de junho de 2015, em seu Art. 11^{o3} (PARANÁ, 2015), criou o Sistema Estadual de

²Disponível em:

<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=95>>.

³ Art. 11 da Lei nº 18.492 de 24/06/2015: § 1º O sistema de avaliação a que se refere o caput deste artigo deverá produzir, no máximo a cada dois anos:

Avaliação da Educação Básica (SAEP), em consonância com o Saeb e em colaboração com os municípios, a fim de gerar informações sobre a qualidade da Educação Básica paranaense por meio de processos avaliativos e, ao mesmo tempo, para subsidiar a formulação de políticas educacionais deste nível de ensino.

Na mesma linha de planejamento educacional federal e estadual, o município de Ponta Grossa estabeleceu o Plano Municipal de Educação (PME) – 2015-2025, Lei nº 12.213, de 23 de junho de 2015 (PONTA GROSSA, 2015), o qual contém a proposta educacional com suas respectivas diretrizes, objetivos e metas previstas para o período de sua execução. No referido PME, a meta 7 trata da qualidade da Educação Básica/Ideb, e dentre elas destacam-se as que tratam da avaliação institucional das escolas da rede municipal, as quais estão assim definidas:

7.3 Constituir, em colaboração com a União, o Estado, rede municipal e rede privada de ensino, um conjunto municipal **de indicadores de avaliação institucional** com base no perfil dos estudantes e dos profissionais da Educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino.

7.4 Adequar e consolidar **o processo contínuo de autoavaliação das escolas de Educação Básica, por meio de instrumentos de avaliação institucional** que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos/das profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática (PONTA GROSSA, 2015, p.3, grifos nossos).

Nas metas acima citadas, fica claro que há uma preocupação em nível de planejamento municipal, não somente com as avaliações externas, também com os processos avaliativos internos que a comunidade escolar pode realizar com o propósito de gerar o autoconhecimento institucional.

Portanto, nas três esferas públicas – federal, estadual e municipal – há normativas para que a avaliação institucional interna e externa seja realizada nas escolas, pressupondo a necessidade de interação dos três níveis: avaliação em larga escala em redes de ensino (realizada no país, estado ou município), que caracteriza o nível macrossociológico; avaliação institucional interna da escola

I - indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho de estudantes apurado em exames estaduais e nacionais de avaliação, com participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) [...]; e
II - indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil de estudantes e do corpo de profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes (PARANÁ, 2015, p. 2).

(realizada em cada escola pela comunidade escolar), que constitui o nível mesossociológico; e a avaliação da aprendizagem (realizada em sala de aula, sob a responsabilidade do professor, que caracteriza o nível microssociológico (AFONSO 2009; FREITAS, 2014).

Considerando que a autoavaliação institucional da escola, como processo coletivo, ainda não se constitui como uma prática no interior da maioria das instituições escolares (BRANDALISE, 2007), propõe-se esta pesquisa centrada no nível mesossociológico – autoavaliação institucional da escola –, embora se reconheçam as interfaces dele com os demais níveis.

Aliado aos fatores anteriormente mencionados, meu interesse pelo estudo da autoavaliação institucional da escola também se justifica pela minha experiência profissional como professor, por dezesseis anos, na Educação Secundária e na Universidade no Peru, exercida entre a docência em sala de aula; em disciplinas, que tomam como eixo a gestão, planejamento e avaliação escolar; e a coordenação pedagógica institucional, que possibilitaram a vivência de múltiplas propostas realizadas ao nível pedagógico, administrativo e institucional nas escolas.

Desta trajetória de experiências profissionais e pessoais é que emergiram vários questionamentos sobre a validade dos processos de avaliação institucional das escolas, tanto externas quanto internas, e seus propósitos de melhorar a qualidade educativa. Tais indagações geraram a necessidade de um aprofundamento teórico-prático sobre autoavaliação institucional das escolas, de onde surgiu a busca pela inserção em um Programa de Pós-graduação *stricto sensu* que possibilitasse essa qualificação acadêmica.

A possibilidade de cursar o Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, situada no Estado de Paraná – Brasil, e desenvolver uma dissertação no período de março de 2016 a março 2018, por meio da bolsa de estudos da Organização dos Estados Americanos (OEA) e o Grupo COIMBRA, permitiu realizar esta pesquisa sobre o tema da autoavaliação institucional da escola, considerando as concepções e práticas dos gestores escolares de escolas públicas municipais.

O estudo iniciou com o levantamento de produções acadêmicas brasileiras, teses e dissertações, sobre o tema de interesse. O recorte temporal foi do período de 2005 a 2015 e, após o mapeamento em sites de busca, foram localizados 22 trabalhos, sendo seis teses e dezesseis dissertações.

A revisão de literatura realizada revelou que ainda é embrionária a produção acadêmica sobre autoavaliação institucional da escola no contexto brasileiro, e as reflexões oriundas de sua leitura possibilitou formular o seguinte problema de pesquisa: Quais são as concepções e práticas de autoavaliação institucional dos gestores (diretores e equipe pedagógica) de escolas públicas municipais da cidade de Ponta Grossa/PR?

Buscando responder o problema proposto, foi definido o seguinte objetivo geral para a pesquisa: analisar as concepções e práticas dos gestores (diretores e equipe pedagógica) de escolas públicas municipais de Ponta Grossa/PR sobre autoavaliação institucional da escola. Para alcançá-lo, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- a) Discutir os pressupostos teórico-metodológicos da avaliação institucional da escola em diálogo com autores de referência da área;
- b) Identificar as concepções e práticas dos gestores das escolas municipais sobre avaliação educacional;
- c) Descrever as concepções e práticas dos gestores das escolas municipais sobre autoavaliação institucional da escola ou avaliação institucional interna;
- d) Apresentar os sentidos e significados atribuídos pelos gestores à articulação entre os processos de avaliação interna da escola e as avaliações externas; e
- e) Apontar contribuições, perspectivas e desafios para o desenvolvimento de um processo de autoavaliação institucional voltado para a qualificação da escola.

Para analisar e compreender as concepções e práticas de avaliação educacional e autoavaliação institucional da escola dos gestores investigados, optou-se pela pesquisa de abordagem qualitativa, em uma perspectiva dialético-crítica, a qual considera a complexidade da realidade social em suas diferentes estruturas: política, econômica, social e cultural.

Os fundamentos teórico-metodológicos desta dissertação estão baseados na literatura sobre avaliação educacional e suas concepções, com ênfase para a avaliação institucional interna ou autoavaliação institucional da escola.

A dissertação está organizada em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa, fundamentado em Moreira e Caleffe (2008) e Chizzotti (2001, 2003).

Apresenta-se a opção metodológica, os procedimentos de coleta de dados - análise documental, questionário, a metodologia de análise de dados do discurso do sujeito coletivo, o campo e sujeitos da pesquisa, as questões éticas, a revisão de literatura e a análise estrutural dos resumos das produções acadêmicas com o *software* Iramuteq.

O segundo capítulo traz os pressupostos teóricos da avaliação educacional e da autoavaliação institucional da escola em diálogo com os estudiosos Scriven (1991); Casali (2007); Rodrigues (1994); Cappelletti (2002); Afonso (2003); Dourado e Oliveira (2009); Climaco (2011); Sordi (2012); Santos Guerra (2003); Rodrigues e Moreira (2014); Alves e Teixeira (2009); Nóvoa (1992); Simons (1999); Brandalise (2010), Dias Sobrinho (1995); Alaiz, Góis e Gonçalves (2003), entre outros.

O terceiro capítulo destina-se à apresentação e análise dos dados coletados por meio dos documentos das escolas e questionários respondidos pelos gestores. As características das escolas investigadas, o perfil dos gestores escolares participantes da pesquisa e a organização e análise dos dados coletados nos questionários, conforme a metodologia do discurso do sujeito coletivo – DSC também fazem parte deste capítulo.

Os resultados da pesquisa revelam que a razão central para a realização da autoavaliação institucional da escola é a contribuição para a melhoria e qualificação da escola, e que as concepções e práticas de autoavaliação institucional declaradas pelos gestores escolares é aquela desenvolvida pela própria escola, de forma coletiva e participativa, contemplando dimensões administrativas, pedagógicas, estruturais e relacionais, com forte orientação formativa, pedagógica e processual. Os dados empíricos analisados possibilitam afirmar que a autoavaliação institucional da escola não é realizada de forma sistematizada no interior da escola devido, principalmente, ao desconhecimento sobre esse domínio da avaliação educacional pelos gestores escolares, razão pela qual eles reconheceram a necessidade de formação contínua para toda comunidade escolar.

CAPITULO 1 - A PESQUISA: PERCURSO METODOLÓGICO E REVISÃO DE LITERATURA

A abordagem metodológica escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa é o objetivo deste capítulo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que utilizou, como procedimentos metodológicos, a análise documental e o questionário. O capítulo está organizado em seções que abordam a opção metodológica, a caracterização do campo e dos sujeitos investigados, os procedimentos metodológicos definidos - análise documental e a metodologia do discurso do sujeito coletivo -, a explicitação das questões éticas adotadas, a revisão de literatura sobre o tema da investigação no período 2005-2015, e a análise dos resumos das produções acadêmicas mapeadas pelo *software* Iramuteq.

1.1 OPÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Considerando a proposição deste estudo sobre a autoavaliação institucional da escola a partir das concepções e práticas dos gestores escolares, a problemática e os objetivos delineados para desenvolvê-lo, a opção metodológica da pesquisa foi pela abordagem qualitativa, que

[...] explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente. A abordagem de pesquisa qualitativa incide na interpretação, explicação e compreensão de acontecimentos sociais de certo ambiente, valorizando-se a particularidade dos participantes (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 73).

Como o tema desta pesquisa relaciona-se à análise de concepções e práticas do processo de autoavaliação institucional da escola, e suas possíveis contribuições no desenvolvimento da escola, considerou-se adequada esta opção metodológica, porque a pesquisa qualitativa

[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível, e, após esse tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto investigado (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

No pensamento do autor pode-se afirmar, ainda, que a pesquisa qualitativa possibilita a reflexão e análise da realidade em seu contexto sócio-histórico, valorizando os aspectos qualitativos dos fenômenos, pois:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa, o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2001, p. 79).

Nesta perspectiva metodológica, o estudo da autoavaliação institucional da escola considera que a avaliação não é estática, ou produto de mera observação, coleta e análise de dados quantitativos, uma vez que se compreende a avaliação como contínua, coletiva e participativa. Neste sentido, entende-se que a interpretação dos fenômenos educativos, tal como indicada pela abordagem da pesquisa qualitativa, é essencial para a compreensão da realidade analisada.

1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No processo de pesquisa qualitativa “não existe apenas um caminho para conseguir reconstruir a realidade, nem para conhecê-la, explorá-la e interpretá-la” (BRANDALISE, 2010, p. 110). Neste sentido são utilizados, como procedimentos de coleta de dados, a análise documental e o questionário (perguntas abertas e fechadas), pois, como afirma Brandalise (2010, p. 110), “a realidade educativa é tão complexa que não se pode alcançar a sua total compreensão através de um único instrumento”. Portanto, optou-se pelos procedimentos abaixo descritos.

1.2.1 Análise Documental

As fontes documentais utilizadas são os relatórios públicos sobre as informações estatísticas das escolas municipais disponibilizados na Plataforma QEdu⁴, que é construída pelo projeto Meritt⁵ e pela Fundação Lemann⁶.

Segundo May (2004), as fontes documentais podem se referir às estatísticas oficiais e outros registros governamentais e, também, outros tipos de conteúdo da mídia impressa e digital. O autor explica que as fontes documentais “nos falam das aspirações e intenções dos períodos aos quais se referem e descrevem lugares e

⁴ Disponível em: <<http://academia.qedu.org.br/como-usar/navegue-no-qedu/o-que-e-o-qedu/>>.

⁵ Disponível em: <<http://meritt.com.br/>>.

⁶ Disponível em: <<http://www.fundacaolemann.org.br/>>.

relações sociais de uma época na qual não ter nascido ainda ou simplesmente não estávamos presentes” (MAY, 2004, p. 205-206).

Os registros contidos nas fontes documentais refletem uma realidade social e cultural e, assim, relacionam-se aos contextos políticos e econômicos de uma determinada época, razão pela qual eles podem ser importantes, tanto pelo que neles está contido e registrado, como pelo que eles deixam de fora.

Portanto, os documentos tomados como fontes de pesquisas não são neutros, mas impregnados de registros da realidade social, política e cultural do período e contexto histórico do qual eles de originaram. A qualidade das fontes documentais deve considerar a autenticidade, a credibilidade e a representatividade do documento avaliado.

Nesta pesquisa, os relatórios pesquisados são da plataforma QEdú, conforme já exposto, os quais são disponibilizados para cada escola, cidade, estado e para o Brasil com base em fontes oficiais do MEC/INEP. Dentre eles destacam-se o Censo Escolar, Ideb, e entre outros, a Prova Brasil. Os relatórios contêm informações oficiais tanto para os diretores de escolas, professores e pesquisadores, quanto para os sistemas de ensino e sociedade em geral.

1.2.2 Questionário

A escolha como instrumento para coleta de dados justifica-se porque “os questionários podem ser utilizados como um meio para receber informação generalizada, de amostra ampla, que permita um posterior aprofundamento através de processos de caráter qualitativo” (SANTOS GUERRA, 2003, p. 98).

O questionário utilizado nesta pesquisa foi o autoaplicável, ou seja, aquele preenchido pelos gestores escolares, e permitiu que os sujeitos das escolas selecionadas expressassem anonimamente suas concepções e práticas sobre a autoavaliação da escola. O questionário (com questões abertas e fechadas) foi composto por duas partes: a primeira continha oito questões para levantar os dados sobre a função atual e o perfil dos gestores (sexo, naturalidade, estado civil, formação profissional e tempo de serviço) dos participantes da pesquisa. A segunda parte foi composta por dezesseis questões, entre factuais e de opinião, para saber as concepções e práticas sobre autoavaliação institucional da escola dos gestores escolares, como se pode observar no Apêndice A.

Como afirma May (2004), as perguntas factuais permitem aprofundar a própria pergunta; da mesma forma, as perguntas de opinião foram realizadas sem ambiguidades. Entretanto, as perguntas abertas possibilitam, aos gestores escolares, maior liberdade para responder as questões propostas, enquanto as perguntas fechadas são poucas, porque limitam as respostas dos gestores escolares.

1.2.3 Metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo - DSC

No tratamento e análise dos dados coletados pelo questionário de pesquisa, foi utilizada a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), de autoria de Lefèvre e Lefèvre (2005, 2009), os quais explicam que o “pensamento coletivo pode ser visto como um conjunto de discursos sobre um dado tema, o Discurso do Sujeito Coletivo visa dar luz ao conjunto de individualidades semânticas componentes do imaginário social” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 16). A metodologia do DSC é formada pelas seguintes figuras metodológicas: expressões-chave, ideias centrais e discurso do sujeito coletivo.

EXPRESSÕES-CHAVE (E-CH) são pedaços, trechos ou transcrições literais do discurso, que devem ser sublinhadas, iluminadas, coloridas pelo pesquisador, e que revelam a essência do depoimento ou, mais precisamente, do conteúdo discursivo [...].

É com a matéria-prima das expressões-chave que se constroem os Discursos do Sujeito Coletivo.

IDÉIAS CENTRAIS (IC) é um nome ou expressão lingüística [sic] que revela e descreve, da maneira mais sintética, precisa e fidedigna possível, o sentido de cada um dos discursos analisados e de cada conjunto homogêneo de ECH que vai dar nascimento, posteriormente, ao DSC.

É importante assinalar que a IC não é uma interpretação, mas uma descrição do sentido de um depoimento ou de um conjunto de depoimentos. DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO (DSC) é um discurso-síntese redigido na primeira pessoa do singular e composto pelas ECH que têm a mesma IC (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 17-18).

Com estas figuras metodológicas, a proposta de categorização do DSC, diferentemente da categorização tradicional de dados que expressa um conjunto de ideias de respostas dos pesquisados por palavras, expressões ou conceitos que tragam a essência do sentido da resposta, resgata o discurso como signo de conhecimento dos próprios discursos. Nas palavras dos autores:

Com efeito, com o DSC, os discursos dos depoimentos não se anulam ou se reduzem a uma categoria unificadora já que o que se busca fazer é *reconstruir, com pedaços de discurso individuais, como em um quebra-*

cabeça, tantos discursos síntese quantos se julgue necessários para expressar uma dada “figura”, ou seja, um dado pensar ou representação social sobre um fenômeno (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 19, grifos dos autores).

No processo de elaboração do DSC, segundo os autores, parte-se dos discursos em estado bruto (discurso primário dos indivíduos), que é submetido a um processo analítico de decomposição, que “consiste, basicamente, na seleção das principais ideias centrais presentes em cada um dos discursos individuais e em todos eles reunidos [...], onde se busca a reconstituição discursiva da representação social” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 20).

Os autores Lefèvre e Lefèvre (2005) apontam, como princípios do DSC, os seguintes aspectos:

- a) Coerência - que é a soma dos pedaços isolados de depoimentos, pode constituir, ao mesmo tempo, a fala do total dos depoimentos;
- b) Posicionamento próprio - as falas dos discursos nos depoimentos devem ter uma ideia no tema pesquisado;
- c) Tipos de distinção entre os DSC - neles os discursos podem ter vários critérios, como a diferenciação/antagonismo e complementaridade, com base nas ideias centrais.

Ainda, os autores continuam explicando que,

[...] para fazer com que o discurso coletivo pareça falado por uma só pessoa, deve-se efetuar algumas operações nos pedaços selecionados de discursos “limpando-os” de particularidade [...]. Deve-se, também, encadear narrativamente os discursos de modo que apresentem uma estrutura seqüencial [sic] clara e coerente. Para a construção do DSC é preciso aproveitar todas as “peças”, isto é, todas as idéias [sic] presentes nos depoimentos para que a figura não fique incompleta; entre as “peças” repetidas ou muito semelhantes, escolhe-se apenas um ‘exemplar’ (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 21, grifos dos autores).

A escolha do DSC justifica-se porque possibilita a categorização dos dados qualitativos coletados. Para a construção do DSC, é necessário que o pesquisador realize a leitura dos dados para identificar as expressões-chave e ideias centrais, com o intuito de criar categorias de análise que originam os DSC. A análise dos dados é completada com a triangulação dos DSC com o referencial teórico definido na pesquisa e a interpretação do pesquisador. Desta forma, considera-se a metodologia do DSC fundamental para o tratamento e análise dos dados coletados junto aos gestores das escolas que integram esta investigação.

1.3 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa tem como sujeitos os gestores (diretoras e pedagogas) de escolas urbanas da rede pública de ensino do município de Ponta Grossa/Paraná, que oferta o Ensino Fundamental regular, do 1º ao 5º ano da Educação Básica e algumas das escolas ofertam Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos. São oitenta e quatro (84) escolas que integram a rede municipal, sendo setenta e nove (79) delas urbanas e cinco (5) rurais. A população definida para este estudo foram as escolas urbanas, pela facilidade de acesso aos gestores escolares, e as que ofertam o ensino em três modalidades de atendimento aos alunos: tempo parcial, tempo integral gradativo e tempo integral.

A política de implantação de escolas em período integral do município pesquisado atende o que estabelece a Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a qual reafirma a importância da educação escolar integral como uma das bases fundamentais para o pleno desenvolvimento do educando (artigos 1º e 2º). Ao especificar a jornada do Ensino Fundamental, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) traz à tona a discussão em torno da relação entre a formação integral do educando e o tempo na escola:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. [...]

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...]

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (BRASIL, 1996).

A LDBEN, tendo por referência mínima uma jornada de, pelo menos, quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, preconiza a ampliação gradativa do tempo de permanência na escola.

Cinco anos após a publicação da LDBEN, a Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), que também traçou a meta de expansão do tempo escolar, como se observa nas metas 19 e 21:

19. Assegurar, dentro de três anos, que a carga horária semanal dos cursos diurnos compreenda, pelo menos, 20 horas semanais de efetivo trabalho escolar. [...]

21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente (BRASIL, 2001).

As duas metas apresentam uma progressão rumo à adoção do tempo integral nas escolas; ou seja, enquanto na meta 19, a recomendação é de que a jornada daquele nível de ensino seja de, pelo menos quatro (4) horas diárias, a meta 21 atinge o ponto máximo de promoção do tempo integral, ao recomendar períodos pelo menos de sete horas diárias em sua expansão.

Recomenda-se, no PNE, no entanto, que os sistemas de ensino, ao considerarem a possibilidade de ampliação do tempo escolar, respeitem as suas tradições e singularidades associadas, por exemplo, às dimensões da sua rede física e de pessoal, além das concepções que defendem acerca da Educação, uma vez que se acredita que não basta a extensão quantitativa do tempo sem a consequente discussão acerca da qualidade a ser imputada a esse tempo.

Segundo as informações da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Ponta Grossa, declaradas pela supervisora de gestão pedagógica e de ensino à época, há intenção de que todas as escolas da rede passem a ofertar ensino em período integral, mas esse processo está em fase de implantação, razão pela qual há escolas na modalidade de tempo integral gradativa. Isto porque, segundo a SME, o tempo integral vem ocorrendo para algumas das turmas ofertadas em 2017, as quais seguirão nos anos seguintes, até que todas as turmas sejam atendidas em tempo integral nos próximos anos.

Considerando a relevância dessa expansão, da escola em tempo parcial para tempo integral, na rede municipal de ensino, a seleção das escolas para composição da amostra da pesquisa considerou as setenta e nove (79) escolas que funcionam na região urbana do município, em tempo parcial, tempo integral gradativo e tempo integral.

O processo escolhido foi a amostragem aleatória estratificada proporcional, a qual pressupõe que a população pode ser dividida em subgrupos, os quais são denominados estratos, e que estes devem ser internamente mais homogêneos que a própria população toda. Neste caso, o critério estabelecido para compor os

estratos foi o tempo de atendimento ofertado pela escola aos alunos, conforme já explicitado anteriormente.

No plano amostral definido, cada escola foi considerada uma unidade de amostragem para seleção dos sujeitos da pesquisa, pois,

Para efetuar a seleção de elementos que farão parte da amostra, precisamos estabelecer a unidade de amostragem, ou seja, a unidade a ser selecionada para se chegar aos elementos da população. As unidades de amostragem podem ser os próprios elementos da população, ou outras unidades, outras que sejam mais fáceis de serem selecionadas e, que de alguma forma estejam associadas aos elementos da população (BARBETTA, 2003, p. 44).

No processo de amostragem foram selecionadas 20% das escolas urbanas, proporcionalmente ao número delas em tempo integral, parcial e integral gradativa, o que correspondeu a dezesseis (16) escolas. Compôs-se uma amostra estratificada proporcional à modalidade de tempo ofertado aos alunos, conforme se encontra detalhado na tabela 1:

Tabela 1 - Distribuição da amostra em relação à população total de escolas urbanas

Tempo	Q. Escolas	Estratos amostrais	Porcentagem do Estrato (%)
Integral	35	7	43,75
Integral gradativa	23	5	31,25
Parcial	21	4	25
Total	79	16	100

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados da Secretaria Municipal de Educação - Ponta Grossa/PR, 2017.

Na tabela 1 mostrou-se que, do total das setenta e nove (79) escolas urbanas da rede de ensino municipal, foram selecionadas 20% de cada estrato amostral, ou seja, a seleção foi proporcional ao número de escolas contidas em cada estrato. Dessa forma, as dezesseis (16) escolas da amostra foram distribuídas da seguinte forma: sete (7) escolas de tempo integral, que correspondem a 43,75% do total; cinco (5) escolas de tempo integral gradativa, que correspondem a 31,25% do total; e quatro (4) escolas em tempo parcial, que equivalem a 25% do total.

Após a seleção das escolas, os sujeitos da pesquisa selecionados foram os diretores das escolas, e pelo menos uma pedagoga atuante na escola amostrada, o que originou um total de trinta e dois (32) gestores escolares.

Para garantia do anonimato das escolas e dos sujeitos participantes da pesquisa, optou-se pela codificação porque, segundo May (2004, p. 125), “os questionários são pré-codificados para permitirem a classificação das respostas em

categorias analisáveis e significativas”. Para as escolas selecionadas foram adotadas as letras maiúsculas do alfabeto: A, B, C, ..., P. Os diretores das escolas foram nominados pela letra D, seguida de um algarismo: D₁, D₂, D₃, ..., D₁₆; e as pedagogas pela letra P, seguida de um algarismo: P₁, P₂, P₃, ..., P₁₆.

Da mesma forma, por questões éticas e a fim de preservar a ética e integridade da pesquisa, o projeto desta dissertação foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, via Plataforma Brasil⁷, no dia 17 de abril de 2017, e aprovado em 21 de junho de 2017, conforme Parecer Consubstanciado nº 2.130.942 (Anexo A). Tal procedimento atende às resoluções nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2012), e nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS - 2016), as quais dispõem sobre as normas éticas na pesquisa aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

A autorização para o acesso às escolas públicas municipais da cidade de Ponta Grossa/PR, com o objetivo de analisar as concepções e práticas de autoavaliação institucional da escola pelos gestores (diretor e equipe pedagógica), foi solicitada, por meio de ofício (Apêndice B) à Secretaria Municipal de Educação, com uma cópia do projeto de pesquisa. A realização da pesquisa de campo no âmbito das escolas da rede municipal de ensino foi autorizada pela Declaração da SME, de 08 de março de 2017 (Anexo B).

Ainda, o sigilo e o anonimato foram garantidos aos sujeitos participantes da pesquisa, quando assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, ao mesmo tempo, autorizaram a divulgação dos resultados da pesquisa em eventos e publicações científicas (Anexo C).

1.4 REVISÃO DE LITERATURA

Pela necessidade de investigar o saber produzido sobre a autoavaliação institucional da escola, optou-se, nesta revisão de literatura, pelas produções acadêmicas na modalidade de teses e dissertações brasileiras, cujo objeto de

⁷A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/Conep. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios - desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP e pela Conep, quando necessário – possibilitando, inclusive, o acompanhamento da fase de campo, o envio de relatórios parciais e dos relatórios finais das pesquisas (quando concluídas). [...]. Pela Internet é possível a todos os envolvidos o acesso, por meio de um ambiente compartilhado, às informações em conjunto, diminuindo de forma significativa o tempo de trâmite dos projetos em todo o sistema CEP/CONEP (BRASIL, 2017).

pesquisa foi a autoavaliação institucional da escola, e pelo recorte temporal compreendido entre os anos 2005-2015.

Para esta revisão de literatura foram mapeadas produções acadêmicas realizadas no contexto da pós-graduação *stricto sensu* brasileira. O levantamento bibliográfico foi realizado unicamente em meio eletrônico nas seguintes bases de dados: Portal de Periódicos da Capes⁸, Domínio Público⁹ e Biblioteca de Teses e Dissertações¹⁰.

A busca pelas produções acadêmicas foi realizada em 2016, a partir das palavras-chave: avaliação, autoavaliação institucional e avaliação institucional. Após a leitura dos resumos foram consideradas dezesseis (16) dissertações e seis (6) teses, totalizando vinte e duas (22) produções acadêmicas.

Segundo o ano de publicação, cinco (5) produções científicas foram feitas no ano 2012; na sequência, quatro (4) no ano 2009; três (3) no ano 2010; duas (2) no ano 2005, 2007 e 2014 cada; uma (1) nos anos 2008, 2011, 2013 e 2015 cada; e no ano 2006 não houve nenhuma produção.

As produções acadêmicas foram identificadas quanto aos Estados das Instituições de Ensino Superior, nas quais os programas de pós-graduação em Educação estão inseridos. Os resultados estão apresentados no quadro 1, na página seguinte.

⁸ O Portal de Periódicos da Capes é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituição de ensino e pesquisa no Brasil e o melhor da produção científica internacional.

⁹ Domínio Público: Biblioteca digital desenvolvida em *software* livre, que possibilita a coleta, a integração, a preservação e o compartilhamento de produções científicas.

¹⁰ A Biblioteca Digital de Teses e Dissertações disponibiliza teses e dissertações das universidades brasileiras.

Quadro 1 - Produção das pesquisas sobre autoavaliação institucional da escola por Estado, Instituição de Ensino Superior e tipo de produção acadêmica

Estado	Instituição	Tipo de produção	(Qt)
São Paulo	- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	D/T	1/1
	- Pontifícia Universidade Católica de Campinas	D	1
	- Universidade Estadual de Campinas	D/T	3/5
	- Universidade do Oeste Paulista	D	2
	- Universidade Federal de São Carlos	D	1
Paraná	- Pontifícia Universidade Católica do Paraná	D	2
Rio de Janeiro	- Universidade Estadual do Norte Fluminense	D	1
Distrito Federal	- Universidade Católica de Brasília	D	2
Rio Grande do Norte	- Universidade Federal do Rio Grande do Norte	D	1
Bahia	- Universidade Federal de Bahia	D	1
Ceará	- Universidade Federal do Ceará	D	1
	Total		22

Fonte: Desenvolvido pelo autor com base nos dados coletados.

Legenda: D= Dissertação, T= Tese

Observando os dados apresentados no quadro 1 constata-se que, do total das publicações, quatorze (14) foram desenvolvidas em Instituições do Estado de São Paulo pois, historicamente, é o estado brasileiro que concentra maior número de programas de pós-graduação *stricto sensu*, e também nas referências feitas pelo estudioso Cunha (2001), citado por Freitas (2007), a região de São Paulo é precursora de múltiplas propostas em Educação.

Em 1978 foi criada a ANPED¹¹, que congregou os programas de mestrado e doutorado de todo o país. Também foi criada o CEDES¹² na UNICAMP, que editou desde então a revista Educação e sociedade [...]. Em 1979 foi fundada em São Paulo a ANDE, que defendeu o ensino público, [...]. Essas entidades, a partir de 1980, promoveram em conjunto as CBE¹³s, cuja crítica foi a crítica às administrações educacionais (FREITAS, 2007, p. 46).

Na sequência estão as pesquisas realizadas no Estado de Paraná e no Distrito Federal, com duas (2) produções em cada um deles. Nos estados do Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Bahia e Ceará foram realizadas quatro (4) produções acadêmicas, sendo uma em cada um deles.

Após a leitura dos resumos e segundo as semelhanças dos seus objetos de estudo, foram definidas seis categorias para o conjunto de produções acadêmicas inventariadas, sempre relacionadas à autoavaliação institucional da escola, a saber: gestão democrática, participação dos sujeitos, política pública em Educação,

¹¹ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

¹² Centro de Estudos Educação e Sociedade.

¹³ Conferência Brasileira de Educação.

qualidade educacional, aprimoramento das práticas pedagógicas e construção e possibilidades do processo de autoavaliação institucional, as quais são apresentadas na tabela 2 e descritas na sequência.

Tabela 2 – Categoria das produções acadêmicas sobre autoavaliação institucional da escola 2005 - 2015

n.	Categorias	Teses	Dissertações	Total	Total (%)
1	Gestão educacional	01	05	06	27
2	Participação dos sujeitos	01	04	05	23
3	Política pública em educação	01	03	04	18
4	Qualidade educacional	02	01	03	14
5	Aprimoramento das práticas pedagógicas	00	02	02	9
6	Construção e possibilidades do processo de autoavaliação institucional	01	01	02	9
Total		06	16	22	100

Fonte: Desenvolvido pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

Por meio da tabela 2 observa-se que, do total, a categoria gestão educacional representa 27% das produções acadêmicas; a categoria participação dos sujeitos representa 23%; a categoria política pública em Educação, 18%; a categoria qualidade educacional, 14%; a categoria aprimoramento das práticas pedagógicas, 9%; a construção e possibilidades do processo de autoavaliação institucional, 9%.

A seguir apresenta-se uma análise destas categorias a partir da leitura dos resumos das teses e dissertações que as integram.

1.4.1 Autoavaliação institucional da escola relacionada à gestão educacional

Esta categoria apresenta o maior percentual de trabalhos, 27% deles (1 tese e 5 dissertações), as quais estão apresentadas no Apêndice C.

Na dissertação Autoavaliação institucional: dimensões políticas e gestão democrática, a autora Maria Lúcia Montemór (2013), buscou situar um marco de referência teórico-conceitual a respeito da avaliação e autoavaliação institucional da Educação e na escola. Para tanto, elaboraram-se duas grandes categorias de análise: dimensões sociais e políticas e gestão escolar, e cultura organizacional. Tal estudo concluiu que as autoavaliações, elaboradas, aplicadas e analisadas de forma coletiva pela instituição, tornaram-se instrumentos facilitadores para agilizar diagnóstico e solucionar problemas, levando em conta a participação no processo de constituição de uma gestão democrática.

Com a dissertação *Um modelo de autoavaliação de instituições de ensino médio: uma contribuição para a gestão educacional*, o autor Vinicius Barcelos da Silva (2012) buscou propor um modelo para autoavaliação das instituições de Ensino Médio que avalie sua realidade, seguindo os princípios da qualidade e utilizando técnicas estatísticas. Tal estudo espera que o modelo desenvolvido para realização da autoavaliação das escolas permita a identificação de problemas não detectados pelos sistemas de avaliação existentes e, também, de soluções para estes problemas, constituindo-se em uma importante ferramenta de gestão escolar.

Na dissertação *As contribuições da auto-avaliação institucional para a escola de educação básica: uma experiência de gestão democrática*, a autora Marcia Andreia Grochoska (2007) analisou as contribuições da auto-avaliação institucional para a gestão da escola. Tal estudo permitiu verificar os subsídios que autoavaliação institucional traz à gestão das escolas de Educação Básica.

Com a dissertação *Avaliação institucional participativa na educação básica: possibilidades, limitações e potencialidades*, o autor Adilson Dalben (2008) buscou identificar os aspectos que influenciaram a implantação da avaliação institucional participativa, na qual se entende a avaliação institucional participativa como um recurso da gestão democrática que colabora para a superação dos problemas enfrentados pela escola. O estudo concluiu que a avaliação institucional participativa traz, em seu bojo, o conceito de qualidade negociada, e é potente recurso que, devidamente planejado e sistematizado, pode consolidar a tão almejada gestão democrática nos ambientes escolares.

A dissertação *Avaliação institucional nas escolas públicas de Fortaleza - CE: avanços e desafios*, de Andrea Maria Rocha Rodrigues (2009) analisou o surgimento da avaliação institucional no estado de Ceará, tentando identificar o nível de envolvimento dos sujeitos e a legitimidade do processo de avaliação institucional. O estudo deixa clara a importância da participação da comunidade, e ainda, que o conhecimento sobre a avaliação precisa ser mais assistido no sentido de evidenciar o que é e para que veio a autoavaliação da escola

Na tese *Avaliação institucional na educação infantil de Campinas/SP: a experiência de três instituições públicas*, o autor Sandro Ricardo Coelho de Moraes (2014) buscou investigar a construção e a implementação de avaliação institucional e seu possível atendimento à política de avaliação do município. O estudo concluiu que a avaliação institucional não pode ser tomada como a grande redentora da

escola de Educação Infantil devido a seus limites, mas pode se constituir instrumento potente para a melhoria da instituição, de atuação de seu coletivo de atores e para o alcance da qualidade desejada.

Em linhas gerais, os trabalhos acadêmicos contidos nesta categoria consideraram a autoavaliação institucional como uma ferramenta de gestão que pode facilitar e orientar o planejamento e a tomada de decisão para a melhoria da escola e, assim, contribuir para o seu desenvolvimento institucional. Defenderam a participação da comunidade escolar no processo avaliativo da escola para a concretização de uma gestão participativa e mais democrática, bem como a legitimação de sua validade no contexto institucional.

1.4.2 Autoavaliação institucional da escola relacionada à participação dos sujeitos

Nesta categoria foram agrupados cinco (5) trabalhos (23%), uma tese e quatro (4) dissertações, apresentados no Apêndice C.

A dissertação A autoavaliação institucional na escola municipal estudante Emmanuel Bezerra: construindo uma dinâmica de participação, a autora Larissa Fernanda dos Santos Oliveira (2014) investigou a implementação da autoavaliação institucional na escola, analisando a participação dos sujeitos escolares. O estudo concluiu que a avaliação institucional, quer seja construída no interior dos sistemas de ensino, quer seja nas instituições, pode auxiliar na melhoria dos serviços educacionais.

Com a dissertação A participação dos professores no processo de autoavaliação de uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Campinas, a autora Camila Rodrigues (2015) abordou a participação dos professores no movimento de autoavaliação de uma escola, que tem instituída e implementada a política de avaliação institucional participativa. O estudo concluiu que é necessário que se construam possibilidades cada vez mais recorrentes de aprender a participar participando, valorizando o protagonismo político dos sujeitos sociais em todas as experiências possíveis de uma contrarregulação propositiva.

Com a dissertação Participação do colegiado escolar no processo de avaliação institucional: do discurso à realidade, a autora Maria Ângela de Moraes Cardoso (2012) analisou a participação do colegiado escolar no processo de avaliação institucional. O estudo concluiu que existe uma contradição entre os

documentos analisados e a realidade, porque ficou evidente a necessidade de revisão do processo de sua atuação para que efetivamente venha contribuir para a democratização da escola.

A avaliação da escola pelos pais, dissertação de Mônica Cristina Martinez de Moraes (2010) examinou como ocorre o processo de avaliação das escolas de Ensino Fundamental pelos pais. O estudo concluiu que os pais constroem um sistema de referências relativo à escola de seus filhos, e por meio dele justificam suas avaliações e seus julgamentos da qualidade escolar.

Na tese Avaliação institucional no ensino fundamental: a participação dos estudantes, a autora Maria Simone Ferraz Pereira Moreira Costa (2012), analisou as diferentes formas de participação dos estudantes no processo de pactuação da qualidade da escola pública, favorecidas por políticas democráticas, como é o caso da avaliação institucional participativa. O estudo concluiu que a participação dos estudantes pode contribuir para a melhoria do trabalho desenvolvido pela escola quando, em sua organização, a auto-organização estudantil se constituir como um dos princípios formativos.

A participação dos professores, dos estudantes, dos colegiados escolares e dos pais na autoavaliação é considerada fundamental para a construção da qualidade educativa nas produções acadêmicas desta categoria. Os autores enfatizaram a necessidade do protagonismo político dos sujeitos da comunidade escolar para a organização e avaliação da própria instituição, para apoiar a melhoria dos serviços educacionais.

1.4.3 Autoavaliação institucional da escola relacionada à política pública em educação

Conforme apresentado no Apêndice C, esta categoria é constituída por quatro trabalhos (18%), sendo uma tese e três (3) dissertações.

A dissertação Características teóricas, políticas e epistemológicas da avaliação institucional em uma escola da rede pública estadual de ensino, de Maria de Lourdes Oliveira Reis da Silva (2005) investigou como é desenvolvida a avaliação institucional na rede pública da cidade de Salvador. O estudo concluiu que a avaliação institucional naquela rede ainda é um processo em construção que apresenta fragilidades teóricas, epistemológicas e práticas.

Com a dissertação *Avaliação institucional e projeto político pedagógico: uma trama em permanente construção*, Luciana Cordeiro Limeira (2012) analisou de que forma a avaliação institucional, como parte da política pública educacional do Distrito Federal, está presente no cotidiano escolar e de que modo os resultados por ela gerados são utilizados na construção permanente do projeto pedagógico da escola. O estudo concluiu que a avaliação institucional interna, promovida pela própria escola, poderá tornar-se um instrumento para empoderá-la, desde que condições adequadas sejam oportunizadas para os gestores, e que eles orientarem e acompanhar as ações desencadeadas em um processo no contexto escolar.

Com a dissertação *Políticas de avaliação como estratégia de gestão para a melhoria da escola pública de educação básica*, a autora Vera Carmosina da Silva Mallmann (2009) analisou as políticas de avaliação da Educação Básica. O estudo concluiu que as políticas de universalização foram implantadas sem as condições necessárias para assegurar um ensino de qualidade a todos os cidadãos, e que é necessário considerar que a melhoria da qualidade da Educação está intimamente associada à formação dos profissionais da educação

Na tese *Avaliação institucional: estudo da implementação de uma política para a escola fundamental do município de Campinas/SP*, a autora Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes (2011) buscou compreender como se configurou a implementação da avaliação institucional, enquanto política pública, no estabelecimento de relações entre os significados da adoção da política. O estudo concluiu que a implementação da política é marcada e demarcada pelas influências de todos os atores e das próprias instituições.

As produções acadêmicas que integram esta categoria revelaram que a implementação das políticas públicas educacionais de autoavaliação da escola sofre influências das políticas externas e internas à escola, e que fragilidades teóricas, epistemológicas e práticas ainda estão presentes nos processos de autoavaliação, apontando para a necessidade de formação dos profissionais da educação na área de avaliação educacional.

1.4.4 Autoavaliação institucional da escola relacionada à qualidade educacional

Esta categoria está constituída por três pesquisas (14%), sendo duas (2) teses e uma (1) dissertação, apresentada no Apêndice C.

A dissertação *A qualidade na educação infantil: uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo*, a autora Bruna Ribeiro (2010), buscou descrever e analisar uma experiência de autoavaliação em quatro (4) creches conveniadas do município de São Paulo, realizada com a aplicação da metodologia e do roteiro de questões propostos no documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. O estudo concluiu que a avaliação realizada permitiu a expressão de denúncias, sonhos, anseios e desejos dos que dela participaram, mas também evidenciou processos de autoritarismo, exclusão e silenciamento.

Com a tese *Construção de uma metodologia alternativa para a avaliação das escolas públicas de ensino fundamental através do uso da análise por Envoltório de Dados (DEA): uma associação do quantitativo ao qualitativo*, a autora Sueli Carrijo Rodrigues (2005) buscou construir um processo alternativo de condução de avaliação em nível de sistema de Ensino Fundamental, integrado à concepção de avaliação e ligado à melhoria da qualidade. O estudo concluiu que é preciso iniciar um processo que converta a avaliação institucional em um tema de discussão no Ensino Fundamental, de modo a provocar um processo de construção dessa avaliação.

Com a tese *Avaliação institucional em escolas públicas de ensino fundamental de Campinas*, o autor Geraldo Antônio Betini (2009) buscou analisar como a avaliação institucional participativa pode contribuir para a qualidade social das escolas públicas de Ensino Fundamental de Campinas. Na pesquisa ficou evidente o papel da direção da escola e do poder público na promoção de condições objetivas de participação efetiva do professor e de toda a comunidade escolar para o desenvolvimento da avaliação institucional. O estudo concluiu que se está em um estágio da avaliação institucional participativa nas escolas públicas de Ensino Fundamental, dado o momento histórico pelo qual passa a Educação brasileira. Aponta, também, que o debate deve continuar na busca pela compreensão do campo e da crítica da avaliação institucional participativa em escolas públicas de Ensino Fundamental.

As pesquisas que compõem esta categoria foram desenvolvidas a partir da de três metodologias de autoavaliação da escola, revelando que o campo de investigação da avaliação institucional, tanto interna quanto externa, e as práticas realizadas nas escolas encontram-se ainda em fase embrionária. Destacaram, nas

conclusões, o papel da gestão escolar, do diretor da escola e do poder público na promoção de condições objetivas para a participação efetiva do professor e de toda a comunidade escolar na construção da qualidade educativa. Apontam que, nos processos avaliativos, o poder e a ideologia prevalecem em determinado grupo em relação aos demais; mas, ao mesmo tempo, permitem a expressão de denúncias, sonhos, anseios e desejos, desvelando processos de autoritarismo, exclusão e silenciamento dos sujeitos da comunidade escolar.

1.4.5 Autoavaliação institucional da escola relacionada ao aprimoramento das práticas pedagógicas

Nesta categoria foram inseridas duas (2) dissertações (9%), as quais estão apresentadas no Apêndice C.

Com a dissertação Auto-avaliação institucional na educação básica - uma contribuição necessária para o aprimoramento das práticas pedagógicas, a autora Mara Elisa Capovilla Martins de Macedo (2009) buscou demonstrar a prática da autoavaliação institucional e como ela tem contribuído para democratizar a gestão escolar, quando tem como princípio a reflexão sobre os indicadores apontados na avaliação para o amadurecimento da equipe, transformação de suas práticas e consequente melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem. O estudo concluiu que, na descrição e reflexão crítica sobre a prática avaliativa de uma escola de Educação Básica, o desenvolvimento da avaliação institucional foi realizado para cumprir uma exigência burocrática, sem alcançar seu propósito inicial de transformação das práticas escolares e atualização do projeto político pedagógico.

Na dissertação Avaliação institucional na escola pública de educação básica: possibilidades para aprimoramento da gestão escolar, a autora Maria Luiza de Sousa Pinha (2012) verificou como a escola pública de Educação Básica vem utilizando os resultados da avaliação institucional nas suas formas de avaliação interna e externa para aprimoramento de sua gestão, de seus projetos e planos para superar suas limitações e dificuldades na melhoria do ensino. O estudo concluiu que a avaliação institucional deve se tornar um instrumento a ser utilizado pela escola pública de Educação Básica para superação de suas limitações e dificuldades, em um processo que permite aperfeiçoar sua prática pedagógica, possibilitando, assim, o aprimoramento de sua gestão e, em consequência, melhorando a qualidade da Educação Básica.

As duas dissertações que integram essa categoria revelaram as resistências às avaliações institucionais internas da escola devido às práticas inócuas na gestão escolar. Elas buscaram conhecer o processo da autoavaliação institucional realizado e verificar como ela tem contribuído para democratizar a gestão escolar. Os estudos revelaram que as equipes reconhecem a importância dos resultados da avaliação, planejamento e participação em seus discursos; mas, nas práticas cotidianas, esses elementos são esquecidos ou relegados a um segundo plano. Ressaltam, também, o desafio que é a realização de uma prática madura da autoavaliação da escola como uma possibilidade de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e da gestão escolar da educação pública.

1.4.6 Autoavaliação institucional da escola relacionada à construção e possibilidades do processo de autoavaliação

Duas pesquisas (2, correspondendo a 9%), uma (1) tese e uma (1) dissertação integram esta categoria e estão apresentadas no Apêndice C.

Na dissertação *Avaliação institucional na educação infantil: limites e possibilidades*, Wania Cristina Tedeschi Rampazzo (2009) analisou o processo de implantação de uma experiência de avaliação institucional vivenciada por uma escola de Educação Infantil no município de Campinas. O estudo concluiu que há possibilidade de contribuir com as discussões sobre a avaliação institucional ao nível de Educação Infantil, na perspectiva de melhor compreensão deste processo.

Com a tese *Auto-avaliação de escolas: processo construído coletivamente nas instituições escolares*, a autora Mary Ângela Teixeira Brandalise (2007) buscou construir um processo de autoavaliação institucional significativa e efetiva para a escola. O estudo concluiu que a autoavaliação pode ser desenvolvida coletivamente nas instituições escolares, desde que assentada em uma postura dialético-crítica, tendo pessoas da comunidade escolar como sujeitos desta ação.

As pesquisas desta categoria analisaram as possibilidades de desenvolvimento de autoavaliação da escola de forma coletiva, envolvendo todos os sujeitos da comunidade escolar. Os estudos concluíram as possibilidades de produção de conhecimento sobre avaliação institucional interna, mas que há muitos desafios a serem enfrentados, no cotidiano escolar, para a efetivação de uma autoavaliação desenvolvida de forma coletiva nas instituições escolares.

A relevância das pesquisas mapeadas nesta revisão de literatura situa-se na possibilidade de contribuir com as discussões teórico-práticas sobre a autoavaliação institucional da Educação Básica, na perspectiva de melhor compreensão desse domínio da avaliação educacional e de sua produção de conhecimento. Neste sentido, o foco temático das pesquisas constituiu-se a partir do desejo de buscar um conhecimento mais amplo sobre o processo de autoavaliação institucional da escola, em especial aquela a ser implementada de forma participativa e construída coletivamente na escola de Educação Básica. Aliado a isso, o interesse também se reveste da necessidade de refletir sobre as questões que envolvem decisões para aprimoramento das práticas educativas na sala de aula, da gestão escolar e do desenvolvimento organizacional e institucional da escola.

1.5 ANÁLISE ESTRUTURAL DOS RESUMOS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS COM O SOFTWARE IRAMUTEQ

Para análise dos resumos das teses e dissertações mapeados optou-se, também, pela análise textual, que “é um tipo de análise de dados, que trata especificamente da análise de material verbal escrito ou transcrito” (CAMARGO; JUSTO, 2013a, p. 514).

Pelo volume das produções acadêmicas mapeadas, optou-se pela utilização do *software* Iramuteq¹⁴, o qual gera vários relatórios para análise dos dados textuais, entre as quais destacam-se: a análise lexical clássica, a análise de especificidades, o método da classificação hierárquica descendente, a análise de similitude e a nuvem de palavras.

No processo de tratamento dos dados textuais, o primeiro passo foi elaborar um *corpus* textual, que “é o conjunto de textos que se pretende analisar” (CAMARGO; JUSTO, 2013b, p. 2). Na pesquisa em questão foi o conjunto dos resumos das teses e dissertações mapeadas, na qual cada um deles foi identificado como um texto. Cada texto é separado por linhas de comando, chamadas linhas

¹⁴ O IRAMUTEQ é um *Software* gratuito e desenvolvido sob a lógica da *open source*, licenciado por GNU GPL (v2). Ele ancora-se no ambiente estatístico do *software* R e na linguagem *python* (www.python.org). (CAMARGO; JUSTO, 2013a, p. 515).

“Para instalar o *software* gratuitamente basta fazer o *download* do *software* R em www.r-project.org e instalá-lo; e em seguida fazer o *download* do *software* IRAMUTEQ em www.iramuteq.org, e também instalá-lo. É necessário que antes de instalar o IRAMUTEQ se instale o R, pois o IRAMUTEQ se utilizará do *software* R para processar suas análises” (CAMARGO; JUSTO, 2013a, p. 516).

com asteriscos e, para melhor precisão, na maior parte das vezes, os textos são dimensionados a cada três linhas pelo próprio *software*, em função do tamanho do *corpus*, gerando os *segmentos de texto*.

No presente trabalho, o *corpus* textual foi formado por vinte e dois (22) textos, os quais foram assim cadastrados: 'AVAL' para cada texto (avaliação), 'DISSE' para dissertação e 'TESE' para tese, conforme exemplo apresentado abaixo, do fragmento do resumo de uma tese:

**** *AVAL_01 *TESE_01

Diferentes perspectivas sobre a avaliação das instituições escolares vem sendo analisadas e debatidas tanto no contexto brasileiro como no plano internacional [...] (Corpus Textual da Pesquisa, 2016, p. 1).

Após o processo de tratamento dos dados textuais pelo *software* Iramuteq foram levantadas as seguintes questões para análise dos relatórios gerados:

- a) Quais foram as palavras de maior frequência no *corpus* analisado como único texto? A análise lexicográfica e a nuvem de palavras apresentam precisão quantitativa e permitem fazer uma análise qualitativa?
- b) Quais foram as classes de segmentos de texto que, ao mesmo tempo, apresentam vocabulário semelhante no interior da classe e interclasses, geradas na Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e representadas no dendograma?
- c) Quais foram as coocorrências entre as palavras e as conexidades mais fortes entre elas, desveladas na análise de similitude, representadas na árvore máxima?

As análises do *corpus* textual gerados nos relatórios do Iramuteq buscam responder as questões propostas e estão organizadas em três subseções: a) análise lexical clássica; b) análise da classificação hierárquica descendente e o dendograma de classes representativo do *corpus* textual; c) análise de similitude e as coocorrências e conexidades entre as palavras.

1.5.1 Análise lexical clássica¹⁵ e a nuvem de palavras¹⁶

Os relatórios gerados pelo *software* Iramuteq reconheceram 85,52% dos textos, e as formas ativas (palavras) que apresentaram maior frequência no *corpus* textual são apresentadas no quadro 2.

Quadro 2 – Análise lexicográfica do corpus textual das produções acadêmicas mapeadas na revisão de literatura – 2016

Formas ativas	Frequência	Formas ativas	Frequência	Formas ativas	Frequência
escola	153	estudo	38	trabalho	22
educação	74	política	38	construção	21
processo	73	gestão	34	praticar	20
avaliação	67	dado	31	professor	20
avaliação institucional	63	participação	31	pai	18
pesquisa	53	básica	27	participativo	18
analisar	52	utilizar	25	aluno	17
qualidade	47	autoavaliação institucional	23	ator	17
publicar	43	projeto	23	qualitativo	17
escolar	42	resultado	23	educacional	16
ensino	41	fundamental	22	não	16

Fonte: Relatório *software* IRAMUTEQ-2016 a partir dos resumos das produções acadêmicas.

A frequência apresentada na análise lexical clássica está diretamente relacionada com a nuvem de palavras, onde o tamanho da palavra é proporcional à frequência dela no *corpus* textual analisado, conforme Figura 1.

As palavras *escola*, *educação*, *processo*, *avaliação*, *avaliação institucional*, e *autoavaliação institucional* se concentraram no centro da nuvem de pontos, revelando forte conexidade entre elas.

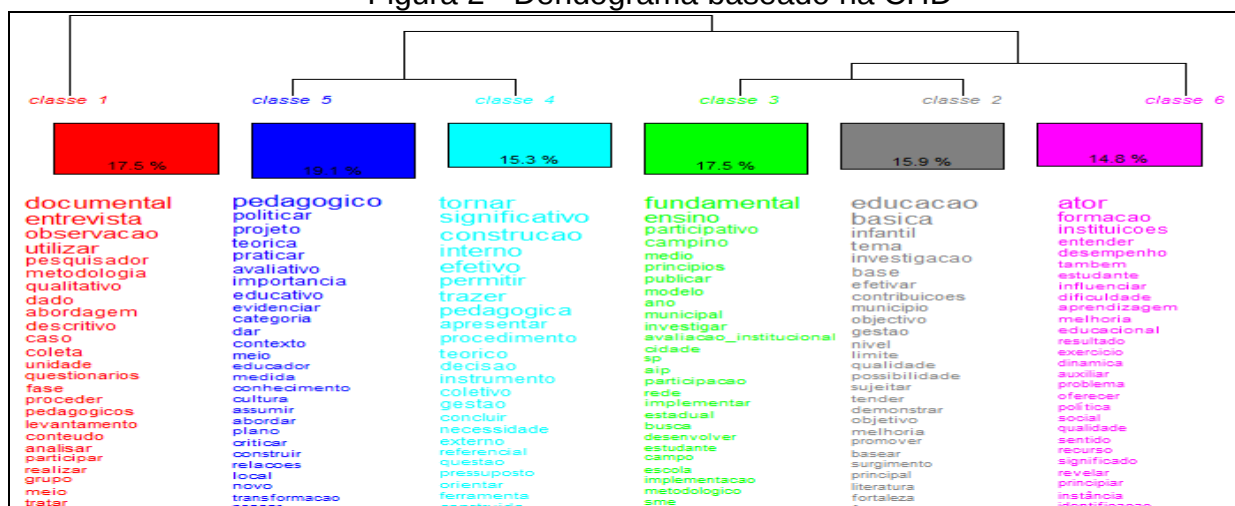
¹⁵ Nas análises lexicais clássicas, o programa identifica e reformata as unidades de texto, transformando *Unidades de Contexto Iniciais* (UCI) em *Unidades de Contexto Elementares* (UCE); identifica a quantidade de palavras, frequência média e número de hapax (palavras com frequência um); pesquisa o vocabulário e reduz das palavras com base em suas raízes (lematização); cria dicionário de formas reduzidas, identifica formas ativas e suplementares (CAMARGO; JUSTO, 2013a, p. 515).

¹⁶ A *nuvem de palavras* as agrupa e as organiza graficamente em função da sua frequência. É uma análise lexical mais simples, porém graficamente bastante interessante, na medida em que possibilita rápida identificação das palavras chave de um *corpus* (CAMARGO; JUSTO, 2013a, p. 516).

fracionados em duzentos e vinte e um (221) segmentos de textos, retendo 85,52% do *corpus* textual. Com base na CHD, o *software* Iramuteq organizou os dados em um dendograma¹⁸ formado por seis (6) classes, conforme apresentado na figura 2.

A primeira partição feita pelo programa Iramuteq separou os segmentos textuais, originando dois *subcorpus*. O primeiro deles formado pela classe 1; e o segundo também formado por outros dois *subcorpus*, o primeiro deles formado pela classe 6 que, por sua vez, contém as classes 2 e 3; e o segundo subcorpus formado pelas classes 4 e 5. As seis (6) classes contêm as formas ativas ou palavras organizadas em letras de tamanhos apresentados em ordem decrescente, que correspondem aos valores do teste de associação qui-quadrado¹⁹ gerado nos relatórios do Iramuteq.

Figura 2 - Dendograma baseado na CHD



Fonte: Relatório *software* IRAMUTEQ-2016 a partir dos resumos.

Observa-se, no dendograma, que as seis classes têm ligação entre si, e em cada uma delas está presente um dos aspectos das pesquisas de autoavaliação

CHD. A interface possibilita que se recuperem, no corpus original, os segmentos de texto associados a cada classe, momento em que se obtém o contexto das palavras estatisticamente significativas, possibilitando uma análise mais qualitativa dos dados. (CAMARGO; JUSTO, 2013a, p. 516).

¹⁸ [...] A partir dessas análises em matrizes o software organiza a análise dos dados em um dendograma da CHD, que ilustra as relações entre as classes. O programa executa cálculos e fornece resultados que nos permite a descrição de cada uma das classes, principalmente, pelo seu vocabulário característico (léxico) e pelas suas palavras com asterisco (variáveis). Além disto, o programa fornece uma outra forma de apresentação dos resultados, através de uma análise fatorial de correspondência feita a partir da CHD (CAMARGO; JUSTO, 2013b, p. 5).

¹⁹ Qui Quadrado, simbolizado por X^2 é um teste de hipóteses que se destina a encontrar um valor da dispersão para duas variáveis nominais, avaliando a associação existente entre variáveis qualitativas. É um teste não paramétrico, ou seja, não depende dos parâmetros populacionais, como média e variância. Para consultar: BUSSAB, W. de O.; MORETTIN, P. A. Estatística Básica. São Paulo: Saraiva, 2002.

institucional e, por isto, umas apresentam maiores ligações com certas classes do que com outras.

O primeiro subcorpus, que contém a classe 1, representa 17,5% do *corpus* textual analisado; e o segundo subcorpus representa 82,5% dele, distribuído nas classes 2, 3, 4, 5, 6. Cada uma das seis (6) classes aponta alguns dos aspectos das produções acadêmicas mapeadas sobre a autoavaliação institucional das escolas, os quais possibilitaram denominá-las, de acordo com a apresentação das palavras pelos maiores valores do *teste* qui-quadrado, conforme segue.

- Metodologia das produções acadêmicas sobre autoavaliação institucional das escolas (classe 1): as formas ativas desta classe revelam a opção metodológica das pesquisas realizadas pela abordagem qualitativa e os procedimentos metodológicos que foram utilizados pelos pesquisadores: análise documental; entrevista; questionário; observação; qualitativo; dado; coleta, bem como os verbos definidores dos objetivos que se buscou alcançar.

- Aspectos do processo educativo (classe 6): esta classe revela que o processo de autoavaliação institucional da escola abordado nas pesquisas considera os sujeitos da escola; os processos de ensino e aprendizagem; o desempenho; e resultados, pois ressalta as palavras ator, formação, instituição, dinâmica, aprendizagem, qualidade, política, dentre outras, e tem forte ligação com as classes 2 e 3, as quais se originam da bipartição da classe 6.

- Campo de realização das pesquisas (classe 2): as palavras Educação Básica; infantil; município; nível, bem como efetivação; contribuições; qualidade; melhoria; e possibilidades mostram o campo de estudo das pesquisas inventariadas, confirmando que as investigações foram voltadas aos processos de autoavaliação institucional da escola básica como meio para a melhoria da qualidade educativa.

- Níveis e sistemas de ensino das pesquisas (classe 3): esta classe está articulada diretamente com a classe 2 e caracteriza os níveis e sistemas de ensino em que as pesquisas se realizaram, pois destaca as palavras ensino, fundamental, médio, municipal, rede, estadual, escola, avaliação institucional, entre outras.

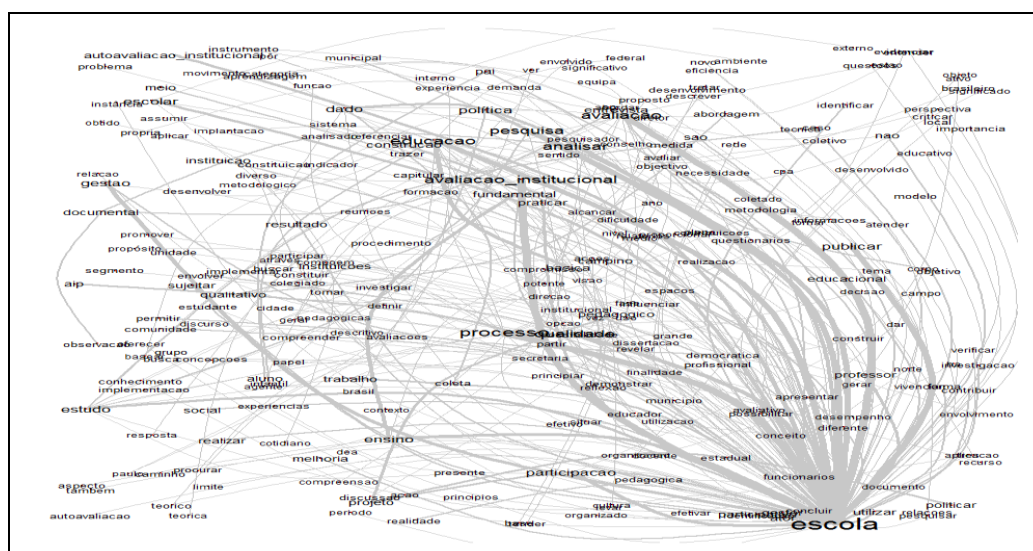
- Relevância da autoavaliação institucional da escola (classe 4): esta classe revela a importância da realização da autoavaliação da escola pelo coletivo escolar para gestão administrativa e pedagógica. Destaca os termos tornar significativo, construção interna, efetivo, pedagógica, coletivo, gestão, instrumento, entre outros.

- Relação entre a autoavaliação e o projeto pedagógico da escola – (classe 5): as palavras de maior frequência desta classe apontam para os aspectos pedagógicos de um processo de autoavaliação, ao voltar-se para as práticas educacionais no contexto da escola. São elas: pedagógico, projeto, político, avaliativo, educativo, cultura, transformação, contexto, conhecimento, entre outras.

1.5.3 Análise de similitude e a árvore máxima

A análise de similitude²⁰ realizada pelo *software* Iramuteq possibilita observar a conexão ou a força de ligação entre as palavras contidas nos resumos das produções acadêmicas mapeadas. Na árvore máxima (Figura 3), a espessura das linhas indica maior ou menor conexidade entre as palavras. Nela se pode observar a presença de três blocos com alto grau de conexidade entre as palavras: Escola – Avaliação, Escola - Avaliação institucional, e Escola - Processo. Na sequência, é possível identificar um segundo grau de conexidade entre as palavras Escola – Autoavaliação institucional, Escola – Educação e Escola – Pesquisa.

Figura 3 – Árvore máxima (de similitude)



Fonte: Relatório *software* IRAMUTEQ-2016.

²⁰ A análise de similitude se baseia na teoria dos grafos, possibilita identificar as coocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura de um *corpus textual*, distinguindo também as partes comuns e as especificidades em função das variáveis ilustrativas (descritivas) identificadas na análise. (MARCHAND & RATINAUD, 2012, apud CAMARGO; JUSTO, 2013a, p. 516).

Baseada na análise de similitude, a palavra Escola apresenta maior coocorrência e conexidade com as palavras: Autoavaliação, Avaliação e Processo, possibilitando a interpretação de que as pesquisas mapeadas tiveram, como objeto de investigação, os processos de autoavaliação e/ou avaliação institucional das escolas relacionadas à qualidade, políticas e gestão educacional, participação dos sujeitos, assim como o aprimoramento das práticas pedagógicas. A seguir apresentam-se dois segmentos de texto, que demonstram as ligações entre as palavras Escola e Autoavaliação institucional, contidos no relatório do Iramuteq.

**** *AVAL_01 *TESE_01

[...] propôs-se esta pesquisa, cujo propósito é construir um processo de autoavaliação institucional significativa e efetiva para a escola básica. Procura-se responder a seguinte questão norteadora: como construir um processo de Autoavaliação Institucional na escola básica, disponibilizando-se conceitos, procedimentos e instrumentos analíticos inovadores e voltados ao desenvolvimento institucional? (Relatório da concordância da pesquisa – *software* Iramuteq – 2016).

**** *AVAL_04 *DISSE_04

O conhecimento de metodologias avaliativas da instituição escolar, ou da autoavaliação institucional, pode estimular a equipe gestora a trabalhar de forma mais coletiva, valorizando a participação de todos e retratando a escola tal como ela é, sob o ponto de vista de sua comunidade (Relatório da concordância da pesquisa - *software* Iramuteq – 2016).

Observa-se, nos segmentos de texto das pesquisas mapeadas, a forte ligação entre as palavras Autoavaliação e Escola, o que possibilita a interpretação de que as pesquisas mapeadas tiveram como objeto de investigação a autoavaliação institucional das escolas, na qual se observam as múltiplas contribuições do processo para a melhoria da escola como, por exemplo, o conhecimento de conceitos, procedimentos e metodologias em geral, além da importância da participação dos sujeitos da comunidade escolar.

Na análise de similitude percebe-se que, nos resumos das produções acadêmicas brasileiras, há prevalência das pesquisas que envolvem a autoavaliação institucional da escola vista como processo desenvolvido com sujeitos da própria escola, na busca da melhoria da qualidade da educação básica.

A revisão de literatura apresentada neste capítulo possibilita afirmar que, com base nos critérios de busca selecionados no período de 2005 a 2015, foram poucas as produções acadêmicas desenvolvidas no contexto brasileiro que tiveram,

como objeto de estudo, a autoavaliação institucional da escola, ou seja, a avaliação institucional interna. Isto justifica a relevância da proposta desta investigação em nível de Mestrado para analisar as concepções e práticas de autoavaliação institucional dos gestores escolares.

Para a análise que se propõe nesta dissertação, o próximo capítulo trata dos fundamentos teórico-metodológicos da avaliação educacional, especificamente da avaliação institucional interna ou autoavaliação institucional da escola.

CAPÍTULO 2 - AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA ESCOLA: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O presente capítulo apresenta os fundamentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento da autoavaliação institucional das escolas. Para tanto, ele está organizado em três seções. A primeira seção traz os fundamentos da avaliação nos paradigmas objetivista, subjetivista e dialético-crítico, os quais podem ser adotados para os diversos domínios de estudo da avaliação educacional, bem com a justificativa da opção epistemológica, adotada nesta pesquisa, pela postura dialético-crítica. A discussão sobre a avaliação institucional e qualidade da escola é apresentada na segunda seção. Os conceitos, princípios, planejamento, e desenvolvimento da autoavaliação institucional da escola compõem a terceira seção.

2.1 FUNDAMENTOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Os avanços teóricos realizados na área de avaliação educacional²¹ apresentados em investigações oriundas de práticas realizadas em diferentes contextos, tanto internacionais quanto nacionais, são abundantes. Porém, o que se pode constatar é que a teoria produzida ainda é pouco conhecida, compreendida e utilizada no contexto escolar, por professores e gestores.

Michael Scriven, um dos pesquisadores americanos mais renomados da área de avaliação educacional, explica que a avaliação desempenha muitos papéis, mas tem apenas um objetivo: determinar o valor ou o mérito do que se avalia. O autor afirma que “a avaliação é o processo de determinação do mérito, valor ou significado; a avaliação é um produto desse processo” (SCRIVEN, 1991, p. 1).

O termo processo (do latim *procedere*), na avaliação, indica a ação de avançar, ir para frente (*pro+cedere*), de movimento, e é um conjunto sequencial e particular de ações com objetivo comum.

O conceito de valor em avaliação pode ser oriundo de vários aspectos²² como, por exemplo, preferências pessoais, valor de mercado, valor público, valor

²¹ Para aprofundamento sobre o histórico e desenvolvimento da avaliação educacional, consultar a obra de Guba e Lincon, *Avaliação de quarta geração*, 2011, UNICAMP.

²² Valores pessoais, processo claramente empírico e subjetivo, mas que não deixa de ser uma avaliação real, uma vez que traduz a decisão do sujeito; Valor de mercado, que tem uma existência legal, objetiva, e é geralmente quantificado em valor monetário (o preço de mercado); Valor público, intersubjetivo, que traduz a avaliação de qualquer coisa geralmente aceite em uma sociedade (o preço socialmente atribuído a um bem, eventualmente diferente do preço de

associado a padrões e exigências de desempenho, valores contextuais, valor do exemplo e valor real (SCRIVEN, 2007).

O valor real, como referem Parreira e Silva (2015), é aquele que o pesquisador em avaliação deve considerar como essencial, pois é obtido a partir de um construto teórico que possibilita compreender a realidade estudada por meio da análise de dados, qualitativos e/ou quantitativos, para que a decisão seja baseada cientificamente em uma escala de valor.

O significado é a intenção da avaliação, conforme os propósitos definidos para sua realização em determinado contexto, e os atributos apontados pelos envolvidos, avaliadores e avaliados.

Portanto, na acepção de Scriven (2007), na avaliação não é apenas a coleta, a organização e a síntese de dados que são importantes para a tomada de decisão (embora alguns avaliadores tomem isto como sua definição), mas é necessário conhecer os padrões de avaliação para estabelecer o mérito ou valor do objeto avaliado, levando em conta a temporalidade do processo avaliativo.

Casali (2007), na mesma linha de raciocínio, afirma que a avaliação não tem um fim em si mesma ou apenas ao final de um processo, mas que ela é histórica e socialmente construída. Conceitua a avaliação como “saber situar, cotidianamente, numa certa ordem hierárquica, o valor de algo enquanto meio (mediação) para a realização da vida do(s) sujeito(s) em questão, no contexto dos valores culturais e, no limite, dos valores universais” (CASALI, 2007, p. 10). O autor explica que

Há valores para um sujeito, há valores para uma cultura, há valores para a humanidade. A avaliação é uma medida e uma referência para um desses âmbitos, o singular (individual), o parcial (cultural), o universal (humanidade). Eles estão presentes no cotidiano da escola, a qual deve ser “lugar dessa experiência da subjetividade, da culturalidade e da universalidade” (CASALI, 2007, p. 12, grifos do autor).

Ao realizar um processo de avaliação educacional, não se pode desconsiderar que nela se reconhece e atribui valor a cada um dos três âmbitos; o singular, o parcial e o universal. Por isto, quando se estuda e/ou se realiza um processo de avaliação em educação, é importante considerar as posturas epistemológicas escolhidas e a concepção de valor a elas atribuída, razão pela qual,

mercado); Valor associado a padrões e exigências de desempenho, que concretiza e refina o conceito de valor público; Valores contextuais, derivados do contexto, como a definição da posição em uma competição desportiva, que tem implícita uma avaliação do desempenho do atleta; Valor do exemplo, em que se aduzem, por termo de comparação, comportamentos que se consideram padrões específicos de elevada qualidade (PARREIRA; SILVA, 2015).

com base em Rodrigues (1994), elas são discutidas neste início de capítulo. O autor apresenta três abordagens em avaliação: a objetivista, a subjetivista e a dialética.

A postura objetivista ou técnica tem sua base epistemológica no positivismo, que “parte do princípio de que a realidade social é idêntica à realidade física, estável e reversível, constituída por fenômenos que se repetem e que são independentes da vontade dos sujeitos e das suas opiniões e representações” (RODRIGUES, 1994, p. 96). Segundo o autor, nesta postura, a avaliação é considerada um controle externo, um processo autoritário aceito sem questionamentos, porque é estabelecido por instâncias de hierarquia administrativa superior.

Os sujeitos que participam da avaliação nesta postura são considerados objetos do conhecimento, caracterizando uma abordagem extrospectiva de avaliação que origina um conhecimento objetivo. A ação social é concebida como técnica, por consequência, também a avaliação. Privilegia os *designs* experimentais de avaliação para verificar a efetividade das políticas, programas, projetos, métodos, currículos, materiais educacionais, etc. “A um objetivismo axiológico correspondem um objetivismo epistemológico e um objetivismo técnico sustentáculos de uma ética, política e pedagogia autoritárias” (RODRIGUES, 1994, p. 97). Decorre dessas características de controle a denominação da avaliação como técnica.

O oposto ocorre na posição subjetivista, que percebe os sujeitos como socialmente constituídos, que sempre partem de diferentes intenções, interesses, valores e interpretações. A base filosófica desta postura é a fenomenologia, que considera a importância da participação do sujeito na avaliação, ou seja, da prática avaliativa, a fim estabelecer uma validade para a teoria.

Diferentemente da perspectiva objetivista, Rodrigues (1994, p. 98) afirma que, na postura subjetivista ou prática, a “teoria tem origem na prática e é por ela validada, em lugar de ser a teoria a validar as práticas”. O sujeito é considerado o referencial do processo de avaliação, porque ele participa na organização, gerenciamento, execução e controle de todo o processo de avaliação, principalmente no uso de resultados. Ao “subjetivismo epistemológico, correlativo do subjetivismo axiológico, associa-se claramente a uma gestão negociada, participada, democrática e a uma técnica contratual” (RODRIGUES, 1994, p. 98). A autoavaliação é a centralidade deste paradigma de avaliação.

O conflito e a negociação, nesta postura, desconsideram o contexto social e político, as lutas, contradições e tensões sociais, valorizando os interesses

individuais e grupais, e defende um relativismo que não questiona as condições contextuais, as práticas institucionais, as relações de poder presentes no contexto avaliado. A avaliação é entendida como prática, e assume uma postura tão controladora e conservadora como a avaliação na postura objetivista.

A postura dialético-crítica proposta por Rodrigues (1994) tem sua base epistemológica na teoria crítica²³. Nela há o reconhecimento de que os sujeitos têm comportamentos e ações variados, e suas intenções e interpretações dependem do contexto no qual estão inseridos. Os sujeitos são parte da sociedade e, ao mesmo tempo, são sujeito e objeto das diferentes situações externas a ele. “O significado das situações não é somente subjetivo e tem que ser enquadrado histórica e socialmente por referência à tradição e à ideologia” (RODRIGUES, 1994, p. 100).

Na postura dialética e crítica da avaliação educacional, “a uma visão dialética da realidade social e da atividade axiológica corresponde uma visão dialética da investigação [...] e um modo de intervenção social igualmente solidários de uma visão dialética da relação entre teoria e prática” (RODRIGUES, 1994, p. 100).

Na postura dialético-crítica, o referencial de avaliação é entendido como uma co-construção assentada no confronto, transformação e síntese, elaborado e reconstruído na medida em que se desenvolve o próprio processo de avaliação, ou seja, é uma co-avaliação que faz a análise das incoerências e contradições, a crítica das posições em conflito e das condições que lhes dão origem. Nesta postura, a avaliação é entendida como práxis.

A concepção de avaliação educacional adotada nesta pesquisa é a da postura epistemológica dialético-crítica²⁴, como defende Rodrigues (1994), e que Cappelletti (2002, p. 32-33) assim define:

²³ Segundo a teoria crítica: “Os homens não são apenas um resultado da história em sua indumentária e apresentação, em sua figura e seu modo de sentir, mas também a maneira como vêem e ouvem é inseparável do processo de vida social tal como este se desenvolveu através dos séculos. Os fatos que os sentidos nos fornecem são pré-formados de modo duplo: pelo caráter histórico do objeto percebido e pelo caráter histórico do órgão perceptivo. Nem um nem outro são meramente naturais, mas enformados pela atividade humana, sendo que o indivíduo se autopercebe, no momento da percepção, como perceptivo e passivo. A oposição entre passividade e atividade que na gnosiologia surge como dualismo da sensibilidade e entendimento não é válida para a sociedade na mesma medida em que é válida para o indivíduo” (HORKHEIMER, 1983, p. 133).

²⁴ Para aprofundamento sobre as três abordagens em avaliação, a objetivista, a subjetivista e a dialética, consultar a obra de Rodrigues, Pedro. As três “lógicas” da avaliação de dispositivos educativos. In: ESTRELA, Albano; RODRIGUES, Pedro. (Orgs.) Para uma fundamentação da avaliação em educação. Lisboa: Edições Colibri, 1994. p. 9-26.

Avaliação constitui-se em uma investigação crítica de uma dada situação que permite, de forma contextualizada, compreender e interpretar os confrontos teóricos/ práticos, as diferentes representações dos envolvidos, e as implicações na reconstrução do objeto em questão. Esse processo desencadeia uma intervenção intencional de estudos, reflexões, re-leituras, gerando nas ações/decisões um movimento de problematização e ressignificação na direção de transformações qualitativas de relevância teórica e social.

Depreende-se das palavras da autora que a avaliação educacional é considerada uma investigação crítica quando há um processo de diálogo, problematização e ressignificação do objeto avaliado por parte dos envolvidos, considerando diferentes pontos de vista e buscando o equilíbrio entre possíveis interesses e benefícios educacionais. Nesta perspectiva, pode-se “[...] criar espaços de participação, compromisso, ação-reflexão, constituindo uma situação de aprendizagem que tenha o diálogo como essência” (CAPPELLETTI, 2010, p. 16).

Diante do diálogo estabelecido com os autores, pode-se afirmar que a concepção de avaliação depende da concepção de educação, de homem, de mundo, de sociedade que se acredita, e dos pressupostos epistemológicos que fundamentam a avaliação em seus diferentes domínios: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional de escolas, avaliação de currículos e programas, avaliação de projetos, avaliação de sistemas educativos, avaliação de profissionais (gestores, professores e educadores), avaliação de políticas educacionais, entre outras.

Concorda-se com Afonso (2009), que a avaliação não pode ser um instrumento de controle ou mera fonte de poder, voltada apenas para objetivos administrativos e gerencialistas, ou de regulação social, mas estar voltada para projetos de natureza mais emancipatória do que regulatória. Portanto,

[...] a avaliação educacional deve ter em consideração todos os aspectos da vida da escola, no que diz respeito às estruturas, aos órgãos de administração e gestão, aos meios e recursos, às finalidades educativas, aos currículos, às formas de participação de todos os atores educativos e suas práticas, aos constrangimentos, às políticas, às expectativas e necessidades, aos valores e representações, às dimensões materiais e simbólicas, às relações interpessoais e às interações com o Estado, com a sociedade e com o meio local, aos sucessos e insucessos, aos percursos realizados e aos projetos de futuro (AFONSO, 2009, p. 44).

Depreende-se da argumentação do autor que a complexidade do ato de avaliar pressupõe considerar as questões históricas, políticas, econômicas, sociais e culturais que envolvem todo processo educativo.

Neste sentido, tem fundamental importância a gestão da escola pública, seja educacional ou escolar²⁵, porque ela comporta a “gestão de processos políticos, éticos e sociais, que implica reconhecer a existência de conflitos e a necessidade de confronto de diferentes racionalidades, não sendo, por isso, uma questão meramente técnica ou instrumental” (AFONSO, 2009, p. 51).

De modo análogo, é fundamental o papel dos gestores escolares para fazer a articulação de todos os atores educativos na avaliação da escola.

A avaliação, como elemento imprescindível no processo de realização de objetivos em que se constitui a administração escolar, não pode consistir apenas na aferição do desempenho discente feita pelos professores, nem nas famigeradas avaliações externas [...]. Uma verdadeira avaliação escolar comprometida com a apropriação do saber pelo educando [...] deve levar em conta todo o processo escolar e incluir como avaliadores permanentes aqueles que beneficiam de seus serviços, o que abrange, além dos alunos e alunas, também seus pais e responsáveis (PARO, 2001, p. 59-60).

A escola, que faz parte de um sistema educacional com responsabilidades em todos os níveis, com a qualidade social da educação, precisa ter autonomia para pensar-se como instituição social peculiar. Como afirma Peroni (2006, p. 150), “tanto a escola deve se pensar como parte deste sistema, quanto o sistema deve pensar que é na escola que se materializam as políticas educacionais, e que seus sucessos e fracassos devem ser indicadores para pensar novas políticas”. Portanto, a avaliação educacional deve envolver todos os elementos do sistema educacional, considerando diferentes domínios e níveis de avaliação.

Afonso (2009) em uma perspectiva sociológica, considera os domínios de avaliação com seus níveis de sistema e tipos de avaliação, nos espaços educacionais em que avaliação educacional ocorre, os quais são por ele denominados de níveis sociológicos da avaliação educacional. São eles:

Nível microssociológico - ocorre no contexto da sala de aula sobre a avaliação da aprendizagem; portanto, envolvendo os estudantes e o professor;

Nível mesossociológico - envolve o contexto institucional/organizacional da escola, abrangendo todas as dimensões do processo educativo, como a gestão escolar, a coordenação e gestão pedagógica, o currículo, os processos de ensino e

²⁵ Sofia Lerche Vieira define que “a gestão educacional refere-se a um amplo espectro de iniciativas desenvolvidas pelas diferentes instâncias de governo, seja em termos de responsabilidades compartilhadas na oferta de ensino, ou de outras ações que desenvolvem em suas áreas específicas de atuação. A gestão escolar, por sua vez, como a própria expressão sugere, situa-se no plano da escola e diz respeito a tarefas que estão sob sua esfera de abrangência. Nesse sentido, pode-se dizer que a política educacional está para a gestão educacional como a proposta pedagógica está para a gestão escolar” (VIEIRA, 2007, p. 61).

aprendizagem, o desempenho docente, o envolvimento dos pais, dentre outros aspectos da escola que se deseje avaliar. É denominada avaliação institucional interna ou autoavaliação da escola;

Nível macrossociológico - envolve a avaliação das escolas por organismos externos e tem como objetivo verificar a qualidade do ensino e da Educação. É denominada avaliação em larga escala porque abrange os sistemas educacionais que, no contexto brasileiro, pode se referir aos sistemas públicos federais, estaduais ou municipais, ou aos sistemas privados de ensino, como é caso, por exemplo, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) do Brasil, do Sistema de Avaliação Básica do Estado do Paraná – SAEP, entre outros;

Nível megassociológico - é a avaliação desenvolvida por organizações internacionais, cujo objetivo é analisar e comparar o desempenho escolar em nível global, uma vez que permite estabelecer diretrizes para os sistemas educacionais de diferentes países, como é o caso da avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), coordenado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Os níveis sociológicos da avaliação, segundo Afonso (2009), embora definam domínios e níveis distintos de avaliação, estão intimamente relacionados entre si, pois as políticas educacionais de avaliação são colocadas em ação nos sistemas de ensino, nas escolas e nas salas de aula. Como o objeto de estudo desta dissertação é a autoavaliação institucional da escola, ela situa-se na tipologia do nível mesossociológico da avaliação educacional.

2.2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E QUALIDADE DA ESCOLA

Os desafios impostos às escolas brasileiras de Educação Básica, para melhoria da qualidade educativa e da sua capacidade de responder às demandas atuais da sociedade para a formação humana, têm gerado muitos debates, estudos e pesquisas no campo das políticas educacionais.

O aumento do acesso da população brasileira – crianças, adolescentes, jovens e adultos – nas escolas públicas do Ensino Fundamental obrigatório implicam em novas exigências de atendimento para a permanência dos alunos nas escolas, e para que os processos educativos sejam cada vez mais qualificados.

Dourado, Oliveira e Santos (2007) apontam muitas possibilidades para confrontar a qualidade educacional, desde a análise da organização dos processos pedagógicos, administrativos e financeiros (formação dos professores, currículo, espaços de trabalho escolar, gestão escolar, etc.), até a análise de sistemas escolares expressados nos resultados escolares obtidos a partir das avaliações externas.

Nessas análises é fundamental considerar que a Educação articula diversos aspectos da vida social, “sendo ela própria elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. Isto quer dizer que a educação é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 7).

Neste sentido, o conceito de qualidade da Educação está relacionado à concepção que se tem de educação, porque,

Para alguns, ela se restringe às diferentes etapas de escolarização que se apresentam de modo sistemático por meio do sistema escolar. Para outros, a educação deve ser entendida como espaço múltiplo, que compreende diferentes atores, espaços e dinâmicas formativas, efetivado por meio de processos sistemáticos e assistemáticos. Tal concepção vislumbra as possibilidades e os limites interpostos a essa prática e sua relação de subordinação aos macroprocessos sociais e políticos delineados pelas formas de sociabilidade vigentes (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 203).

Portanto, a concepção de qualidade educacional depende do que entendemos por educação. Dourado e Oliveira (2009, p. 203) explicam que a qualidade

[...] é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico. Caso se tome como referência o momento atual, tal perspectiva implica compreender que embates e visões de mundo se apresentam no cenário atual de reforma do Estado, de rediscussão dos marcos da educação – como direito social e como mercadoria, entre outros. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 204).

A partir da argumentação dos autores, pode-se afirmar que a concepção de qualidade não pode ser compreendida sem a percepção da realidade sócio-econômico-cultural que a sustenta, pois é dela que se explicam as forças econômico-sociais, com interesses específicos de grupo e de classe, estabelecendo as demandas sobre o sistema educacional.

Considerando que as avaliações externas realizadas no Brasil têm forte cunho neoliberal, e é forte a presença do Estado Avaliador, pode-se inferir que a perspectiva de avaliação adotada está assentada em uma postura objetivista, pois

tem um caráter mais técnico, voltada aos exames padronizados, à prestação de contas, ao controle, à classificação e ao ranqueamento, sem considerar a participação dos sujeitos da escola no processo avaliativo realizado pelos organismos externos. Sendo assim,

Na perspectiva da homogeneidade e da racionalidade do próprio sistema cada unidade periférica funciona como uma 'caixa preta' que registra e permite identificar o nível do desenvolvimento de cada escola. Avaliando todas as escolas avalia-se todo o sistema e sua evolução. Em sintonia com este entendimento, avalia-se a escola em nome da transparência da gestão e para prestar contas de sua eficácia, medida pelos resultados dos alunos em testes padronizados, assumindo a sua responsabilidade na melhor gestão dos recursos disponíveis e na ação educativa aos alunos que serve (CLIMACO, 2011, p. 78).

As políticas de avaliação que incidem nas escolas, nesta lógica, descartam as vozes, as presenças, os argumentos das escolas, da comunidade escolar – gestores, professores, alunos, pais – dados os interesses economicistas das atuais políticas educacionais.

Em outra lógica de avaliação, de caráter mais participativo e dialógico, a escola pode ser considerada uma comunidade de aprendizagem²⁶, uma instituição onde se participa, se vive e interage, e que sua organização e qualidade dependem, também, da maneira como cada um dos sujeitos que a integra desempenha seus papéis. Como afirma Santos Guerra (2003), a escola de educação básica responde a uma função social porque está a serviço dos sujeitos, principalmente estudantes, e por meio deles, certa bagagem cultural é transmitida com a ideia de melhorá-la, porque é um processo de negociação com base nos problemas concretos experimentados pelos sujeitos da escola. Neste sentido,

A regulação da qualidade da escola pública não pode aceitar e ou ocultar as assimetrias existentes entre os estudantes, entre as escolas, entre as nações, decorrentes de fatores socioeconômicos e culturais anteriores aos processos de escolarização que afetam os resultados das avaliações externas, evidenciados pelas medidas educacionais. Convertidos em índices tomados como expressão da qualidade da escola pública e imediatamente publicitados, geram ranqueamento que fazem tábula rasa dos distintos fatores que interferem no processo de produção de qualidade. (SORDI, 2012a, p. 165).

²⁶ A transformação de uma escola em Comunidade de Aprendizagem envolve duas grandes fases: o processo de ingresso e o processo de sua consolidação. No total são oito fases, sendo, destas, cinco pertencentes à primeira etapa (sensibilização, tomada de decisão, sonhos, seleção de prioridades e de planejamento) e três à segunda etapa (investigação, formação e avaliação). Todas elas priorizam a participação democrática deliberativa por todos os seus segmentos: professores, alunos/as, gestores, funcionários, familiares, pessoas do entorno, etc. na construção de uma educação de qualidade e igualitária para todas as crianças, que responda às necessidades da sociedade atual (BRAGA; MELLO, 2014, p. 166).

A autora argumenta que, nesta concepção de avaliação, evidencia-se o teor ideológico das políticas de avaliação, em que os índices de sucesso e fracasso das escolas são tomados somente a partir dos resultados dos alunos, como expressão do trabalho da escola e de seus profissionais. Devido à pressão exercida pelas políticas de avaliação sobre as escolas, muitas vezes, as instituições escolares tentam dar uma explicação sobre o que acontece nelas, quando

[...] os pais podem atribuir o insucesso dos filhos ao mau funcionamento da escola; o diretor pode avaliar positivamente o trabalho, porque entraram muitos alunos no ensino superior; os professores podem atribuir o insucesso dos alunos à fraca aplicação e à falta de capacidade dos estudantes ou dos professores precedentes (SANTOS GUERRA, 2003, p. 12).

Em geral, segundo Santos Guerra (2003, p. 12), esses processos que começam a partir da “[...] parcialidade e do interesse, não permitem reconstruir a realidade, compreendê-la adequadamente, nem, portanto, fomentar uma alteração efetiva” na qualidade da escola.

Na realidade, poucas vezes se entra na complexidade da vida da escola, nas suas próprias entranhas, no que realmente acontece e no que, com isso, se consegue. Não se costuma aprofundar facilmente a análise rigorosa do que significa a reconstrução da realidade nesse preciso contexto, nessa rede de coordenadas históricas/sociológicas que configuram uma escola (SANTOS GUERRA, 2003, p. 17).

A possibilidade de outras formas de avaliação da escola, considerando sua história, sua singularidade, suas características contextuais e seus sujeitos, aponta para outra concepção avaliativa, na qual se cultiva e respeita a autonomia das escolas e a participação dos seus sujeitos nas decisões voltadas ao desenvolvimento institucional. Nesta perspectiva,

Processos alternativos de avaliação precisam ser exercitados com os atores da escola e da comunidade. Precisam dialogar com suas expectativas e compromissos. Precisam constituir-se como atos de comunicação entre pessoas diferentemente situadas, mas unidas em torno de um projeto comum. Não podemos pensar na avaliação como uma comunicação de resultados que alguns fazem para outros, dicotomizando responsabilidades para obter determinados efeitos (SORDI, 2012a, p. 166).

Um processo de avaliação da escola, realizado pelos membros da comunidade escolar, envolve o autoconhecimento institucional, a autoanálise da qualidade educativa, a reflexão individual e coletiva. É um momento em que se revisitam práticas, posturas, decisões para entender as potencialidades e fragilidades que afetam a qualidade da escola.

Porém, a autoavaliação institucional da escola, ainda nesta segunda década do século XXI, não é uma prática comum no contexto escolar, e muitas não foram/são desenvolvidas em profundidade. Prevalece, ainda, a avaliação centrada na aprendizagem dos estudantes, em detrimento de outras ações e aspectos da escola, cujos resultados são tomados na sua totalidade. Em geral, as escolas públicas não têm ou não destinam um tempo para refletir sobre o sentido e significado das tarefas que realizam. Em algumas escolas, as avaliações institucionais são superficiais, ou até mesmo tendenciosas e altamente partidárias.

A avaliação institucional das escolas necessita ser realizada a partir de uma perspectiva qualitativa e não apenas quantitativa. Santos Guerra (2003, p. 23) defende a “avaliação qualitativa como um processo de reflexão sistemática sobre a atividade escolar, de modo a compreender ao pormenor aquilo que se está a fazer e os seus resultados por forma a tomar decisões que facilitem a melhoria institucional”.
A avaliação institucional da escola

[...] tem como finalidade compreender e valorizar as suas práticas, as suas relações e o seu discurso pedagógico, facilitar a tomada de decisões e também, formular e reformular teorias sobre a escola, de tal modo que se estabeleça uma circularidade compreensiva na dialéctica permanente da teoria e da prática. A teoria inspira a acção e a avaliação e, por sua vez, da acção reflexiva e da avaliação surgem novas reformulações teóricas que explicam a realidade educativa (SANTOS GUERRA, 2003, p. 26).

O autor salienta que a avaliação institucional da escola precisa refletir sobre todas as dimensões da escola, e não apenas sobre os resultados académicos dos alunos. Necessita estar preocupada com os processos pedagógicos que ocorrem na escola e pelos sujeitos que a integram, porque, como sinaliza Santos Guerra (2003, p. 26), "o que importa é a dinâmica que acompanha a estrutura organizativa" da escola e, desta forma, poder observá-la de perto. Deste modo, dissertar sobre avaliação de escolas pressupõe considerar não somente aos aspectos relativos à produção de juízos de valor e de tomada de decisão, também aqueles ligados ao sentido e aprendizagem da escola a partir da avaliação interna.

Como discutido anteriormente, a avaliação institucional pode ser realizada a partir de abordagens teóricas, ora mais técnicas, ora mais participativas, as quais dão origem a diferentes posicionamentos, dependendo do lugar que o avaliador ocupa em relação à escola (objeto de avaliação).

Rodrigues e Moreira (2014) explicam que a avaliação integra a regulação por meio de vários dispositivos, como avaliações externas ou internas. Neste

sentido, a avaliação sempre produz diagnósticos para fazer alguma melhoria da instituição e, assim, responder às demandas da sociedade. Segundo os autores, a avaliação "não é uma atividade episódica, esporádica, irregular, momentânea, final, mesmo que se pautar por uma estrutura temporal e se encontre baseada em torno de momentos críticos" (RODRIGUES; MOREIRA, 2014, p. 188), pelo contrário, são implementados processos de avaliação constantes.

A avaliação institucional da escola, em sentido amplo, tem duas faces que se complementam: a avaliação externa e a avaliação interna ou autoavaliação. A avaliação externa é aquela desenvolvida por organismos externos à escola. Geralmente é uma estratégia de governabilidade dos administradores, a fim de exercerem maior controle sobre o sistema educacional e as escolas. A avaliação interna ou autoavaliação é aquela de iniciativa da própria escola, e desenvolvida pelos membros da comunidade escolar, buscando compreender a realidade escolar e a qualidade dos processos de trabalho.

Alaiz, Góis e Gonçalves (2003, p. 16) apontam que a avaliação interna é a realizada pelos próprios sujeitos (ou quase) da comunidade escolar, "com vista a identificar os seus pontos fortes e fracos e a possibilitar a elaboração de planos de melhoria"; e a avaliação externa é aquela em que o processo é realizado por agentes externos à escola (pertencentes a agências de avaliação públicas ou privadas), ainda que com a colaboração indispensável de membros da escola avaliada.

A autoavaliação ou avaliação interna pode possibilitar a melhoria da escola, porque propicia informações contínuas sobre as ações educativas, evidenciando os caminhos que precisam ser trilhados para o alcance de seus objetivos. A avaliação externa traz o olhar externo, que pode favorecer a compreensão de aspectos talvez não observados pelos membros da comunidade escolar. Portanto, as avaliações externa e interna são complementares, cada qual com suas especificidades e funções sobre o trabalho da escola.

Nesta acepção, a avaliação da escola "deve assentar-se numa perspectiva que reconheça a multiplicidade de atores que procuram, numa relação dialética entre autoavaliação e a avaliação externa, um sentido para as ações produzidas no seu interior" (ALVES; TEIXEIRA, 2009, p. 43).

Na mesma linha de raciocínio, Nóvoa (1992) argumenta que é possível mudar uma instituição levando em consideração sua totalidade, rejeitando os

modelos de avaliação-sanção ou avaliação-julgamento, favorecendo a dinâmica de avaliação participativa. É preciso reconhecer que as avaliações externas e internas são complementares.

No quadro 3, apresentado na sequência, ficam evidentes os papéis que cada uma delas têm no âmbito da avaliação institucional da escola: por um lado, a avaliação interna promove e acompanha projetos escolares baseados no desenvolvimento organizacional, levando em consideração os conflitos inerentes a este processo, pelos diferentes interesses da comunidade educacional; por outro, a avaliação externa é realizada por questões de ordem legal e normativa, ao nível de sistemas de ensino. A avaliação externa pode ser considerada para o desenvolvimento de reformas educacionais e formulação de políticas educacionais.

Quadro 3 - Desenvolvimento e controle da avaliação institucional

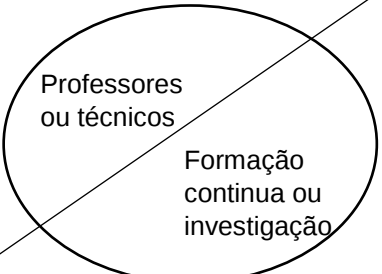
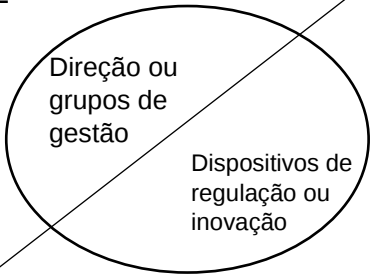
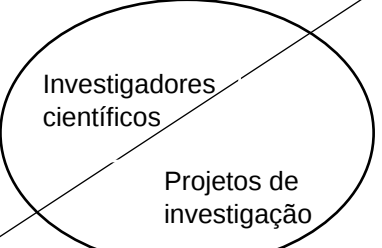
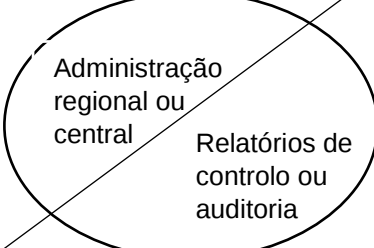
POR QUÊ	DESENVOLVIMENTO	CONTROLE
INTERNA	Projetos de escola	Conflitos
EXTERNA	Reformas Educativas	Ordem institucional

Fonte: Adaptado pelo autor, a partir de NÓVOA (1992, p. 37).

A relação entre avaliações internas e externas contribui para a produção de conhecimento e para práticas institucionais da escola. Nesta acepção mostram-se quatro categorias, nas quais se podem identificar os sujeitos da avaliação, bem como os instrumentos de referência.

Os sujeitos da instituição educacional podem desenvolver processos de avaliação a partir de sua posição, tanto internos quanto externos, conforme detalhado no quadro 4, na página seguinte.

Quadro 4 – Produção de conhecimento e práticas institucionais da escola

QUEM COMO	PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO	PRÁTICAS INSTITUCIONAIS
INTERNA	1 	2 
EXTERNA	2 	4 

Fonte: Adaptado pelo autor, a partir de NÓVOA (1992, p. 38).

Nóvoa (1992) explica que, ao nível da avaliação interna, observam-se dois aspectos fundamentais. O primeiro deles é a produção de conhecimento por professores ou técnicos para melhorar as condições profissionais, tais como formação contínua e a pesquisa-ação para gerar conhecimento da própria realidade educativa. O autor mostra outra característica da avaliação interna coordenada pela administração ou por grupos interessados na gestão da escola, para regular e implementar certas inovações educacionais para desenvolvê-las na escola.

O autor enfatiza, também, que nas avaliações externas baseadas na produção de conhecimento é necessária a participação de especialistas em avaliação, seja da própria instituição ou de outras instituições, pois, desta forma, é possível gerar um novo conhecimento para além do já conhecido pela comunidade escolar.

Por outro lado, há abordagens de avaliação externa das práticas institucionais, que são habitualmente conduzidas pelas instâncias governamentais, sejam elas municipais, estaduais ou federais, com o objetivo de estabelecer controle para que as práticas institucionais sejam mais efetivas para melhoria dos desempenhos das escolas, desconsiderando, no entanto, outros processos avaliativos, como a avaliação da aprendizagem dos alunos, avaliação do currículo,

avaliação dos gestores, professores e funcionários, e a autoavaliação institucional da escola é objeto de discussão da próxima seção.

2.3 AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA ESCOLA

Quando o interesse se concentra no interior da escola, a autoavaliação emerge como uma modalidade de avaliação institucional possível de ser desenvolvida. Rocha (1999) explica que a escola pode, por meio da autoavaliação, desenvolver sua autonomia, estabelecendo progressivamente um espaço estratégico de reflexão e construção coletiva de sua identidade organizacional e de desenvolvimento institucional.

É nesta concepção que a escola é “entendida como unidade organizacional de decisão e, por isso capaz de afirmar o seu desenvolvimento estratégico através da construção de um projecto educativo próprio - que a avaliação das escolas deve ser (re)equacionada” (ROCHA, 1999, p. 14).

A autoavaliação de escolas necessita considerar que cada escola apresenta uma realidade e que, embora possua uma cultura e dinâmica dominante, também é a cena em que outras culturas se cruzam.

A origem da avaliação das escolas foi na década de 1970, diante do questionamento de sociólogos²⁷: por que as escolas produzem desigualdades na aprendizagem escolar? Os estudos revelaram que, para além dos fatores individuais, “as diferenças entre as crianças que iniciam a escolaridade só se transformam em desigualdades devido à estrutura e ao funcionamento do sistema educacional” (NÓVOA, 1992, p. 15).

Foi nesse contexto histórico que, segundo o autor, as organizações escolares passaram de uma visão microssociológica, centrada na sala de aula, para uma visão mesossociológica, centrada na compreensão da institucionalidade da escola, permitindo uma visão macrossociológica, focada no sistema educacional.

Durante muito tempo a inovação educacional oscilou entre o nível macro do sistema educativo e o nível micro da sala de aula. Produzir inovações era conceber e implementar reformas estruturais do sistema educativo ou desenvolver e aplicar novos métodos e técnicas na sala de aula. [...], não se considerava a organização escolar como um nível essencial para abordagem dos fenómenos educativos (NÓVOA, 1992, p. 40).

²⁷ Para aprofundamento, consultar as obras de Bourdieu e Passeron (1964, 1967) e Coleman (1966).

No nível mesossociológico, as escolas adquirem uma nova dimensão em relação ao espaço organizacional e institucional, para análise e tomada de decisões educacionais, curriculares e pedagógicas, pelos sujeitos da própria escola. Sendo assim, a autoavaliação das escolas pode contribuir em três dimensões:

- No nível macro: mudanças organizacionais do sistema que dizem sobre a estrutura, como a expansão da escolaridade, a coordenação do sistema educacional, a reorientação da formação profissional, etc.
- No nível meso: a reforma inicia mudanças relacionadas à dinâmica dos estabelecimentos de ensino, sua autonomia curricular, organizacional e administrativa, sua gestão interna, etc.
- No nível micro: há mudanças na organização da sala de aula, embora algumas delas sejam determinadas mais tarde (SANTOS GUERRA, 2007, p. 101).

No contexto brasileiro, Freitas *et al.* (2014, p. 10) explicitam que, quando o foco da avaliação é a escola, há que se considerar três níveis do sistema educacional: “avaliação em larga escala em redes de ensino (realizado no país, estado ou município); avaliação institucional da escola (feita em cada escola pelo coletivo); e a avaliação da aprendizagem em sala de aula, sob responsabilidade do professor”.

A avaliação institucional interna ou autoavaliação tem como objeto avaliar a escola como um todo, com base em seu projeto político-pedagógico, com vistas a melhorias e aprimoramento dos processos educativos, e desenvolvimento institucional, a partir das questões vivenciadas pela escola. Desta forma, a autoavaliação da escola pode se constituir como ponte mediadora entre a avaliação em larga escala das redes de ensino e a avaliação da aprendizagem em sala de aula. Os sujeitos da escola conhecem as entranhas dos projetos escolares realizados e, ao refletirem sobre o contexto institucional no qual se inserem, podem gerar novas práticas e novos conhecimentos.

Na mesma linha de raciocínio, Nóvoa (1992) afirma que a autoavaliação das escolas pode abrir novas perspectivas, novos pensamentos, porque “os desafios começam e importa agarrá-los com utopia e realismo; dito de outro modo, é preciso olhar para a escola como uma *topia*, isto é, como um tempo e um espaço onde podemos exprimir a nossa natureza pessoal e social” (NÓVOA, 1992, p. 42).

Após realizar estudos de caso em escolas (*Castle Manor*) no Reino Unido, Simons (1999) concluiu que, por um lado, a escola é a unidade de mudança e, portanto, deve ser o centro de atenção dos esforços de melhoria, e não apenas da sala de aula; por outro, que a autoavaliação deve se basear em processos

democráticos que conduzam a um maior desenvolvimento da escola. A autora complementa que a autoavaliação permite que os sujeitos da própria comunidade educacional compreendam, a partir de sua própria capacidade, limitação, liberdade social e política, o que enfrentam no seu ambiente escolar, e desempenhem seu papel na melhoria da qualidade da instituição. Considera-se que a autoavaliação da escola

[...] não é apenas uma reivindicação política ou ideológica, nem unicamente uma necessidade administrativa ou técnica, mas também uma questão pedagógica. Trata-se de colocar a escola como objeto de estudo e avaliá-la a partir da emergência de uma sociologia das organizações educativas, procurando estabelecer pontes com a análise das políticas educacionais. (BRANDALISE, 2010, p. 79).

A autoavaliação das escolas permite compreender a realidade escolar, porque as instituições escolares são mais complexas do que os instrumentos que se dispõe para sua avaliação, “mas é sempre possível buscar um caminho para avaliar e ir promovendo a melhoria do processo avaliativo. Há muita informação a trabalhar na escola e pela escola. Cada instituição tem traços distintos, tem sua identidade” (BRANDALISE, 2010, p. 81).

A autoavaliação das escolas pode desvelar os caminhos para melhoria da qualidade educativa baseada na participação dos sujeitos da própria comunidade escolar. Considera-se que a autoavaliação da escola, por um lado,

[...] permeia o trabalho educativo e o aprimoramento do processo de gestão escolar; por outro lado, a possibilidade de institucionalização de práticas avaliativas assentadas numa dinâmica planejada de intervenção, mudança e desenvolvimento institucional, levando-se em conta a singularidade de cada escola e não somente o atendimento de recomendações pontuais ou obrigações de resultados pré-estabelecidos e standardizados pelos organismos oficiais (BRANDALISE, 2010, p. 83).

A escola como unidade básica do sistema educacional é um espaço que possibilita (re)construir os sentidos, dilemas e perspectivas do processo educativo e, ao mesmo tempo, viabilizar a qualificação da gestão escolar e a institucionalização de novas práticas educativas. Nesta perspectiva, a escola enfatiza seu caráter de realidade social construída e não física, nem estática.

A autoavaliação das escolas, realizada em uma perspectiva participativa e compartilhada, possibilita a reconstrução cultural dos espaços escolares e dos modos de trabalho neles desenvolvidos, de onde surge a relevância de priorizar a compreensão dos valores, significados e expectativas dos modos de trabalho diário no contexto da escola.

2.3.1 Autoavaliação institucional participativa na escola

A escola é um espaço com diversas finalidades educativas, onde convivem sujeitos com diferentes propósitos. Contudo, os sujeitos podem aprender e ensinar os conhecimentos já produzidos historicamente, por meio das relações nela estabelecidas.

Nesse pressuposto, conforme assinalam Sordi, Bertagana e Silva (2016), a escola precisa de espaços para o diálogo, para a negociação e para a tomada de decisões, em que os sujeitos educativos (colegiado, conselhos, grupos de trabalho) tenham a possibilidade de melhorar a qualidade social das relações estabelecidas na própria escola e, também, gerar aprendizagens mais significativas e duradouras.

A experiência de avaliação institucional participativa (AIP)²⁸ realizada em Campinas, no estado de São Paulo, gira ao redor de uma negociação como “categoria que permite a realização de acordos entre os diversos segmentos interessados na qualidade da escola pública e serve de mediação entre o que existe e o que precisa ser construído pela escola, rumo à concepção de qualidade desejada” (SORDI, 2012b, p. 489).

O termo negociação, de que trata Sordi (2012b), é utilizado na ideia de que os sujeitos da instituição, assentados nos diversos projetos da escola, estabelecem diálogos e negociações com base nos problemas a resolver e nas metas a alcançar, marcado pela bilateralidade dentre as demandas e exigências.

Destaca-se, então, a participação dos conselhos da escola, porque eles constituem-se em espaços de reflexão, de debate e de envolvimento sobre os problemas e questões fundamentais da escola, acompanhando e monitorando, como controle social, com base na gestão democrática e participativa.

Uma autoavaliação participativa, colocada como prática social e estratégia de ação e de compromisso com concepções ampliadas de qualidade, gera melhorias nas e das aprendizagens.

Na escola de Educação Básica, a qualidade da educação, principalmente pública, como assinala Sordi (2012b), está marcada pela disputa entre as

²⁸ Sordi, Bertagna e Silva (2016, p. 177) explicam e defendem que “a Avaliação Institucional Participativa (AIP) que se caracteriza como prática agregadora de atores sociais que se organizam para fazer valer uma qualidade mais abrangente e alinhada com os direitos das crianças e jovens para terem acesso a um conjunto de saberes e conhecimentos que não se esgotam nos exames estandardizados, mas que favoreçam a formação humana”.

cosmovisões que procuram impor determinados conhecimentos e valores na formação dos alunos.

A autora ainda defende que a qualidade praticada pela escola seja acompanhada pela comunidade escolar, detentora de pertinência social, porque a autoavaliação participativa permite realizar microrregulações no próprio processo avaliativo. Na autoavaliação participativa

Não há como combater políticas de avaliação que se contentam com a melhoria das estatísticas escolares por meio da responsabilização unilateral da equipe escolar, sem construir legitimidade política junto aos atores implicados na orquestração de ações voltadas a qualificação da escola pública (SORDI, 2012b, p. 491).

Nesta perspectiva, os sujeitos da escola são os principais protagonistas e, por isto mesmo, podem/devem participar nas regulações externas desenvolvendo processos alternativos de avaliação mediada pela negociação, como a autoavaliação institucional. Essa participação centrada no aprendizado dos alunos, baseada nas práticas pedagógicas desenvolvidas e nas metas alcançadas pela escola, nas condições em que atuam, legitimam o controle social em confronto com os modelos neoliberais de avaliação.

A regulação baseada na qualidade educacional negociada pode ser tecnicamente simples, mas socialmente é complexa, porque entre os sujeitos educacionais existem conflitos, seja pela centralidade ou periferia dos processos de avaliação. Nesta perspectiva, procura-se “tornar claro o tipo de qualidade que se deseja construir, a partir do reconhecimento do padrão de qualidade existente na escola/rede e para o qual esse coletivo organizado se dispõe a trabalhar, rumo ao aprimoramento do projeto pedagógico” (SORDI, 2012b, p. 494). Como explica a autora, para que aconteça a participação/negociação, devem-se planejar os espaços de encontro entre os sujeitos da escola e o poder central colocando-os em condições de diálogo.

Desta forma, a proposta da avaliação institucional participativa é estabelecida pelas forças sociais na escola, marcada pela reflexão coletiva e as práticas vividas pelos sujeitos em confronto com as propostas de avaliações induzidas pelos reformadores empresariais.

A política educacional na lógica dos reformadores empresariais é “estruturada em torno de três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. No centro, está a ideia do controle dos processos, para garantir certos

resultados definidos a priori como ‘standards’, medidos em testes padronizados” (FREITAS, 2012, p. 383). Nesta acepção de política educacional, há o risco de estreitamento do currículo escolar, do incentivo à competição entre os profissionais de educação e entre as escolas, da preparação dos alunos para os testes em larga escala e, sobretudo, há pressão sobre os professores para que os alunos alcancem melhores desempenhos nas avaliações externas, precarizando, assim, o trabalho docente.

Contrapondo-se à lógica de políticas educacionais de avaliação centrada na responsabilização e meritocracia, a autoavaliação institucional da escola na perspectiva participativa e democrática assenta-se em alguns princípios norteadores, os quais são discutidos na próxima seção.

2.3.2 Princípios norteadores da autoavaliação institucional da escola

A escola, seja da Educação Básica ou da Educação Superior, é a instituição que mais realiza processos avaliativos, como salienta Dias Sobrinho (1995, p. 53), “a avaliação faz parte do cotidiano escolar, define o clima de reuniões diversas de caráter pedagógico, é presença constante nas salas de aula e marca os momentos decisivos do tempo institucional [...]”.

A sociedade coloca a escola como instituição educativa e “é exatamente este caráter público e social de qualquer instituição escolar, independentemente de sua forma jurídica, que impõe com maior força e mais urgência a necessidade da avaliação institucional” (DIAS SOBRINHO, 1995, p. 53-54).

O autor defende o caráter pedagógico da avaliação institucional e, para tanto, propõe alguns princípios para desenvolvê-la. São eles:

- a) Totalidade, que aponta para a ideia de que a avaliação interna é uma ação que não se restringe apenas a um único segmento ou dimensão da escola, mas a considera nas dimensões administrativas, pedagógicas, estruturais e relacionais, com ampla participação dos sujeitos que compõem a instituição;
- b) Integração, como um processo de captação dos sentidos da escola que respeita a integração dos diversos níveis, áreas e dimensões institucionais para alcançar uma visão global e ter melhor compreensão das posições integrativas da instituição como um todo;

c) Processo, que considera a avaliação institucional interna integrada ao trabalho escolar de forma contínua e dinâmica, ou seja, ser proativa ou prospectiva para produzir condições necessárias para o desenvolvimento institucional;

d) Pedagogia, que nesta perspectiva de avaliação institucional da escola, permite sistematizar as informações da escola como um todo e, principalmente, enfatizar o seu valor técnico, científico e formativo, para sua análise e crítica da comunidade educacional;

e) Orientação formativa, em que a avaliação permite priorizar as relações pedagógicas; desta forma, os sujeitos da escola podem ter uma tomada de consciência do mesmo processo e, principalmente, o que é necessário para melhorar a escola;

f) Qualidade e ênfase qualitativa, na qual a avaliação é entendida como diagnóstico e processo de melhoria, onde se contemplam procedimentos metodológicos do tipo pedagógico e formativo;

g) Flexibilidade, pela característica da realidade complexa da instituição, a avaliação institucional deve se adaptar para passar pelos ajustes necessários e aperfeiçoamento das ações avaliativas;

h) Credibilidade, porque a avaliação institucional é uma tarefa complexa, na qual a direção estabelecida e os articuladores devem ter legitimidade política, ética e técnica para coordenar o processo da avaliação;

i) Comparabilidade, apontando que escola precisar acompanhar o avanço da concretização dos objetivos e metas estabelecidos no projeto político-pedagógico, ou seja, dos compromissos alcançados e não alcançados, comparando-se a si mesma e não com outras escolas;

j) Institucionalidade, porque a avaliação perpassa todas as decisões e atividades pedagógicas e administrativas, as quais estão sempre relacionadas pelo clima e pelas práticas institucionais;

k) Permanência, para que a avaliação institucional seja um empreendimento permanente e coletivo de produção da qualidade educativa. Desta forma, a avaliação garante sua permanência institucional, além de projetos específicos de gestão.

A avaliação institucional interna da escola, assentada nos princípios elencados, pode orientar o processo avaliativo, permitindo que a comunidade escolar participe colaborativa e coletivamente, refletindo e decidindo sobre as suas

próprias ações educativas, com vistas ao alcance de seus objetivos de formação humana.

A partir desses princípios, o avaliador ou avaliadores, constituídos pelos sujeitos da escola, podem propor situações que promovam o diálogo, a discussão e a análise crítica a respeito do processo autoavaliativo da escola.

Os princípios propostos por Dias Sobrinho (1995) podem contribuir para desvelar as opacidades, desmitificar os discursos, buscar novos desafios e, também, possibilitar a superação de medos fundamentados em falsas crenças sobre a autoavaliação da escola.

Desta forma, os princípios permitem reconhecer que a autoavaliação não se restringe ao interior das escolas, implicando, também, a comunidade em geral e as políticas públicas educacionais, porque eles são tecidos por uma sensibilidade coletiva e dinâmica, que impulsionam os seus sujeitos a compartilhar de novas formas de luta e de ação coletiva. A efetividade dos princípios da autoavaliação em uma perspectiva participativa conduzem os sujeitos educacionais participantes a agirem em busca da qualidade escolar, da justiça social e da construção da cidadania, conforme defendem Dias Sobrinho (1995) e Sordi (2012a, 2012b).

Da mesma forma, é importante definir um plano de autoavaliação da escola reconhecendo suas relações internas e externas com a sociedade. Algumas áreas de referência podem ser estabelecidas *a priori* para orientar a realização da avaliação interna, as quais podem variar em função da própria realidade da escola como unidade do sistema educacional como, por exemplo, a gestão escolar, a infraestrutura física, o currículo, as práticas pedagógicas, entre outras.

2.3.3 Áreas de referência para a autoavaliação institucional da escola

A autoavaliação da escola, segundo Alaiz, Góis e Gonçalves (2003), enquanto processo a ser desencadeado pela própria escola, não tem um modelo estabelecido, mas pode se assentar em alguns referenciais de avaliação que podem ser estabelecidos em dois momentos:

- O primeiro, de construção de um quadro suficientemente amplo para abranger (em áreas, dimensões e subdimensões) todos os aspectos relevantes do objecto que se pretende avaliar, neste caso a escola;
- O segundo, de definição de critérios e indicadores/descriptores para cada uma das subdimensões ou dimensões selecionadas (ALAIZ; GÓIS; GONÇALVES, 2003, p. 63).

Os autores propõem seis (6) áreas (figura 3) para realizar a autoavaliação da escola²⁹: contexto externo, contexto interno, organização e gestão, ensino e aprendizagem, cultura da escola e resultados educacionais. As áreas de referência para a autoavaliação das escolas são apresentadas como uma sugestão para delimitar e ter-se uma visão mais ampla da escola, as quais são descritas na sequência.

Em relação ao contexto externo, os autores referem-se às características sócio-econômico-culturais do entorno da escola, como o caso do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), as expectativas das famílias em relação ao que esperam da escola e da pressão externa da sociedade para alcançar a qualidade escolar almejada, seja pelas instâncias superiores ou pelos próprios sujeitos da comunidade escolar.

Neste sentido, os autores mencionam que, embora o ambiente externo não seja diretamente influenciado pela escola, é possível contextualizar a escola no ambiente social que ela se insere.

O contexto interno refere-se à história da escola, aos recursos físicos, financeiros, humanos, ao projeto político-pedagógico, ou seja, são as condições materiais e humanas de que a escola dispõe.

A área de organização e gestão compreende as políticas educativas estabelecidas na escola, baseadas na participação dos sujeitos da escola.

A área de ensino e aprendizagem contempla a gestão curricular e pedagógica dentro e fora da sala de aula.

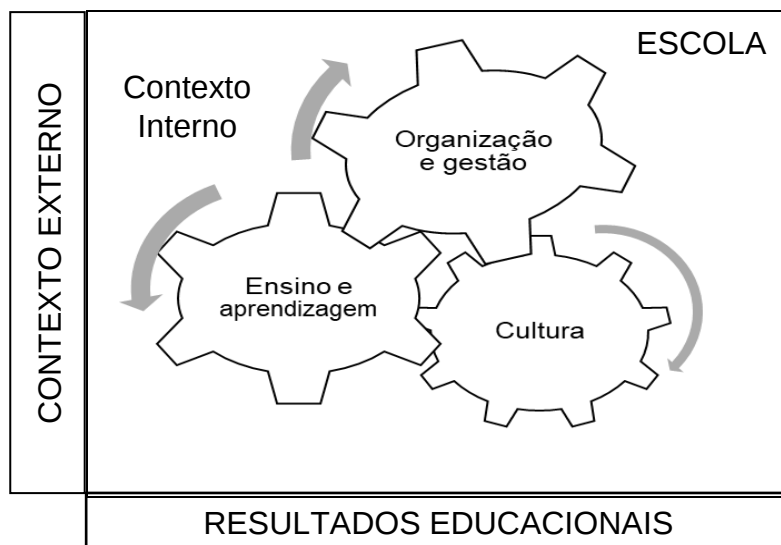
A área da cultura de escola compreende a identidade, ênfase no ensino e aprendizagem, participação nos processos de tomada de decisão dos sujeitos da comunidade escolar e o relacionamento com outros atores educacionais.

Os resultados educacionais dos alunos constituem a área que reflete a qualidade dos resultados intermédios inseridos nas demais áreas de autoavaliação, nas quais Alaiz, Góis e Gonçalves (2003, p. 73) observam a “qualidade do sucesso (classificações internas, provas standardizadas, outros resultados – não académicos) e o cumprimento da escolaridade”.

A relação entre estas áreas está representada na figura 4.

²⁹ A referência feita por Alaiz, Góis e Gonçalves (2003, p. 67) é baseada nos estudos realizados em escolas portuguesas no projeto EDIF – Resultados diferentes. Escolas diferentes? - desenvolvido pelo Ministério da Educação Português / Instituto de Inovação Educacional - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - ME / IIE – DGIDC.

Figura 4 – Áreas de referência para autoavaliação da escola



Fonte: Adaptado pelo autor, a partir de Alaiz, Góis e Gonçalves (2003, p. 67).

Ressalta-se, novamente, que as áreas de referência devem ser tomadas como base para análise da realidade de cada escola; porém, de forma integrada e com uma visão de totalidade da instituição avaliada, considerando os princípios de autoavaliação discutidos anteriormente.

2.3.4 O ciclo da autoavaliação institucional da escola

A autoavaliação da escola contém aspectos políticos, éticos e técnicos que orientam os propósitos, modelos, estratégias e, principalmente, o uso desses resultados.

O aspecto técnico refere-se à prática do processo avaliativo, orientado pelas questões: O que avaliar? Como avaliar? Quem avalia? Com quais instrumentos? Em que momento? O que fazer com os dados? Como os resultados devem ser divulgados? (ALAIZ, GÓIS; GONÇALVES, 2003).

No entanto, para além da parte técnica, há que se considerar questões ético-políticas da avaliação, por isso o processo de autoavaliação da escola “[...] deve ser fruto de um trabalho coletivo dos sujeitos escolares, prevendo tempos e espaços que criem possibilidades de reformulações, face às mudanças imprevistas que possam ocorrer durante o processo” (BRANDALISE, 2010, p. 95).

As sugestões para o desenvolvimento coletivo da autoavaliação da escola permitem tomar um norte e, desta forma, a escola pode estabelecer, de acordo com sua realidade, outros aspectos não contemplados. Tendo em conta as propostas, a

criação coletiva, as reflexões e diálogos, surgem três momentos: estabelecer as condições de autoavaliação, negociação do processo de autoavaliação e o plano de melhoria para a escola que, na concepção de Alaiz, Góis e Gonçalves (2003), eles não são nem fixos nem lineares, pelo contrário, devem se basear no contexto institucional da escola.

O primeiro momento responde ao questionamento: como estabelecer as condições de autoavaliação? Neste sentido, Alaiz, Góis e Gonçalves (2003) enfatizam que a autoavaliação da escola deve ser útil, realista, planejada e, acima de tudo, baseada em um clima de confiança.

Assim, segundo aos autores, as estratégias são sinalizadas da seguinte forma:

- a constituição da equipe de trabalho, que é composta pelos que assumem a responsabilidade definida, é melhor se for liderada pelo(a) diretor(a), além disso, eles devem ser conformados por pessoas que possuem algum conhecimento de avaliação institucional e se é possível que tenham experiência;
- o comprometimento de vários sujeitos da comunidade educativa que tenham identificação institucional e também tenham clareza dos interesses e necessidades da escola;
- o envolvimento de um agente externo que permita objetivar as propostas e gerar mais credibilidade para o processo;
- a geração de um clima de confiança, tanto na própria equipe responsável pela autoavaliação da escola como em toda comunidade educacional;
- o desencadeamento de reflexões para a compreensão do contexto e do processo de autoavaliação, por meio de reuniões e jornadas de trabalho coletivas.

No segundo momento parte-se do questionamento: como é a negociação do processo de autoavaliação? Nesta etapa podem-se definir:

- a elaboração do projeto de autoavaliação a ser discutido pela comunidade educativa, que contém justificação, referencial teórico, objetivos, dimensões a serem avaliadas (objetos de avaliação), procedimentos metodológicos, cronograma, recursos e referências;
- a discussão, reajuste e consenso do projeto de autoavaliação pela comunidade educacional;

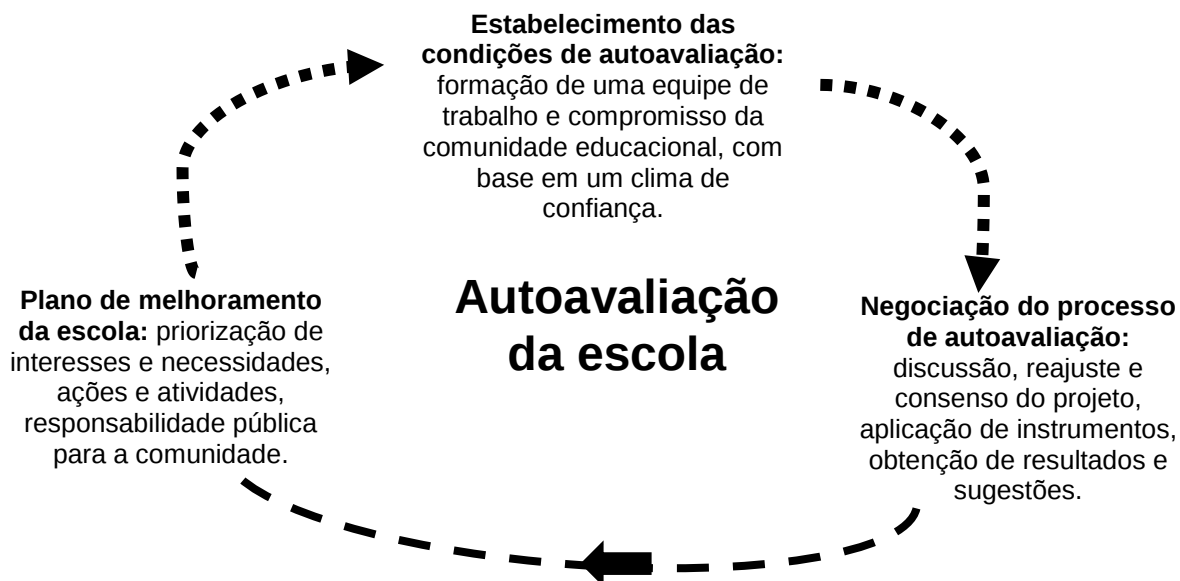
- o procedimento para a aplicação de instrumentos para coletar informações;
- a discussão sobre a análise e interpretação dos dados coletados;
- a determinação em consenso sobre os resultados, momento que envolve a discussão e elaboração do relatório final, a difusão dos resultados e a tomada de decisão;
- a comunicação, à comunidade educacional, das descobertas e recomendações sobre autoavaliação para planejar melhorias.

O terceiro momento é baseado no questionamento: como elaborar e desenvolver um plano de melhoria (plano de ação) da escola? Este momento necessita ser considerado parte do processo de autoavaliação da escola, no qual são estabelecidas as estratégias de ação, a partir dos resultados alcançados, para melhorias e desenvolvimento institucional da escola.

- priorização de interesses e necessidades de melhoria;
- priorização de ações ou atividades para o desenvolvimento do plano de melhoria;
- identificação de recursos humanos, materiais, equipamentos e outros serviços necessários para cumprir ações ou atividades;
- estabelecimento do cronograma de execução das ações ou atividades e seus responsáveis;
- prestação de contas à comunidade escolar sobre o progresso, as dificuldades e os desafios do plano de melhoria e, assim, estabelecer um maior compromisso para sustentar os avanços conquistados.

Na figura 5, na página seguinte, estão apresentadas as etapas do processo autoavaliação institucional da escola.

Figura 5 – Etapas do processo de autoavaliação das escolas



Fonte: Adaptado de Alaiz, Góis e Gonçalves (2003, p. 113).

A autoavaliação é, portanto, um processo cíclico, um *continuum*. Os resultados obtidos como parte das discussões e do consenso da comunidade educativa geram novas ações e, assim, podem melhorar as políticas internas com base nos projetos propostos e desenvolvidos (BRANDALISE, 2010).

Os planos ou projetos passam a ter um novo significado, porque contêm a síntese das principais propostas, assumindo que essas mudanças não são duradouras.

A escola, bem como o sistema educacional expressado por Pérez Gómez (2001, p. 11), são instâncias de "mediação entre os significados, sentimentos e comportamentos da comunidade social e o desenvolvimento particular das novas gerações". Nesta linha de raciocínio, o autor enfatiza que, quando a natureza da escola é questionada, sua função social e sua natureza educacional são afirmadas.

É possível entender, de acordo com Pérez Gómez (2001, p. 11), que a cultura adaptada à escola "impõe lentamente, mas tenazmente, certos modos de comportamento, pensamento e relacionamentos próprios de uma instituição que se reproduz, independentemente das mudanças radicais que ocorrem ao redor".

A cultura na escola "é gerada por diversas influências: é criada por pressões externas e por exigências da parte da sociedade, por prescrições hierárquicas, por relações interpessoais dominantes, etc." (SANTOS GUERRA, 2007, p. 43), de onde surgem as dificuldades de mudanças na cultura da escola, porque,

- Do ponto de vista instrumental, é difícil para as mudanças didáticas crescer e rotear quando não possui um contexto organizacional adequado (às vezes isso se torna contraditório) para se desenvolver.
- Do ponto de vista institucional, é difícil construir um contexto educacional rico e enriquecedor em si, que consiste na escola, no seu quadro cultural e no seu dinamismo interno.
- Do ponto de vista social, em um mundo em rápida mudança, torna-se problemático que a escola seja uma das instituições que permanecem fora da aceleração histórica, vinculadas a rotinas e insensíveis à flexibilidade (SANTOS GUERRA, 2007, p. 96).

Neste ponto, é necessário que as mudanças ocorram no nível da escola, porque elas nem sempre são entendidas da mesma maneira pelos sujeitos da comunidade escolar.

Acredita-se que a qualidade da e na escola pode ser alavancada pelos processos de autoavaliação desenvolvidos em uma perspectiva participativa, na qual os sujeitos educacionais são os protagonistas na defesa e qualidade da escola pública, frente aos interesses de caráter economicistas e meritocráticos, presentes nas políticas educacionais brasileiras.

A avaliação institucional, especificamente a autoavaliação da escola, surge e se fortalece gerando capacidades para revelar a cultura institucional, interrogar a realidade crítica e contribuir nos espaços do projeto institucional da escola. Deste modo, a autoavaliação das escolas, em uma perspectiva de avaliação participativa, pode se tornar uma prática institucional que, em conjunto com a comunidade escolar, articula o compromisso coletivo com a qualidade social da educação porque, como defende Silva (2009, p. 225):

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas.

Acredita-se que a autoavaliação das escolas pode ressignificar a prática educativa realizada a partir dos sujeitos educacionais que compartilham as reflexões críticas e sinalizam a responsabilidade da escola para uma educação de qualidade, e, desta forma, aprofundar a compreensão do fenômeno educativo.

2.3.5 O papel da gestão escolar na autoavaliação institucional da escola

Conforme discutido anteriormente, as concepções de avaliação educacional, avaliação institucional interna e externa refletem opções políticas e concepções de homem, de mundo e de sociedade. Portanto, o modo como a escola se organiza depende de objetivos mais amplos sobre a relação da escola com a sociedade, ou seja, com a manutenção ou a transformação social.

Quanto trata da organização e da gestão da escola, Libâneo (2001, p. 1) destaca dois enfoques: a) o científico-racional; e b) o crítico, de cunho sócio-político.

No primeiro enfoque, a organização escolar é tomada como uma realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente; portanto, pode ser planejada, organizada e controlada, de modo a alcançar maiores índices de eficácia e eficiência. As escolas que operam nesse modelo dão muito peso à estrutura organizacional: organograma de cargos e funções, hierarquia de funções, normas e regulamentos, centralização das decisões, baixo grau de participação das pessoas que trabalham na organização, planos de ação feitos de cima para baixo. Este é o modelo mais comum de funcionamento da organização escolar. O segundo enfoque vê a organização escolar basicamente como um sistema que agrega pessoas, importando bastante a intencionalidade e as interações sociais que acontecem entre elas, o contexto sócio-político etc. (LIBÂNEO, 2001, p. 1).

A organização e gestão escolar no enfoque científico-racionalista é mais burocrática, e está, de forma objetiva e neutra, voltada para o alcance de objetivos e metas e de resultados esperados.

No enfoque crítico, destacam-se as interações sociais das pessoas no contexto escolar. A organização e gestão da escola configuram uma construção social realizada pelos professores, alunos, pais e integrantes da comunidade escolar. Nesta perspectiva, a escola é associada a uma coletividade para tomada de decisões e desenvolvimento das práticas educativas. Esta visão crítica e coletiva da escola resulta em diferentes formas de viabilização da gestão democrática. (LIBÂNEO, 2001).

Na perspectiva democrática, as estratégias de gestão, de planejamento e de avaliação abrigam o trabalho coletivo, cujo requisito principal é a participação efetiva de todos, o qual é construído no cotidiano das relações escolares. Construir uma cultura de participação no interior das escolas é, ainda, um enorme desafio. Então, considerar a avaliação institucional da escola é fundamental no debate da gestão democrática e, por isso, a necessidade de desenvolvê-la no contexto escolar,

envolvendo todos os segmentos da escola para pensarem juntos sobre o cumprimento da sua função social (LIBÂNEO, 2001).

Os gestores escolares têm papel fundamental na coordenação da autoavaliação da escola e na mobilização da comunidade escolar à participação nesse processo, pois cabe ao gestor escolar as funções de direção e coordenação, organização, planejamento e avaliação da escola (LIBÂNEO, 2004).

A organização e gestão da escola são marcadas pelas concepções da direção e da equipe pedagógica. Como assinala Libâneo (2004), o diretor é responsável pela gestão da escola junto a sua equipe pedagógica e, por isto, deve exercer a liderança das práticas de trabalho em equipe de forma colaborativa e coletiva, garantindo a participação de alunos, professores, funcionários e pais nos processos de tomada de decisões e gestão.

O diretor e a equipe pedagógica, de certa forma, representam a identidade da gestão da escola; portanto, devem ter uma visão de toda a instituição, incluindo os aspectos pedagógicos, culturais, administrativos, financeiros e relacionais e desencadearem a adesão e o respeito da comunidade em geral.

No caso do município de Ponta Grossa, o Decreto³⁰ nº 7835 de 27/09/2013 (PONTA GROSSA, 2013), no art. 2º, define que o exercício da função de diretor exige o cumprimento de normas legais relativas à autonomia administrativa, financeira e pedagógica da unidade de ensino; e no art. 3º, que a função de diretor abrange as responsabilidades de gerir tanto os processos formativos dos alunos quanto os recursos administrativos, humanos, financeiros e patrimoniais colocados à disposição da instituição, bem como a relação desta com a comunidade.

A discussão dos pressupostos teórico-metodológicos da autoavaliação institucional da escola realizada neste capítulo buscou apresentar os conceitos basilares da avaliação educacional, da avaliação institucional e, em particular, da autoavaliação institucional da escola, com o propósito de analisar as concepções e práticas dos gestores escolares participantes desta investigação sobre a autoavaliação da escola, análise esta apresentada no próximo capítulo.

³⁰ Decreto Nº 7835, de 27/09/2013, dispõe sobre a eleição de diretores das unidades da rede municipal de ensino da cidade de Ponta Grossa/PR. No Art. 60 está definindo o mandato de direção de quatro (4) anos, com início no dia 01 de janeiro de 2014. Nesse decreto torna-se relevante o processo de eleição do diretor da escola.

CAPÍTULO 3 - AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA ESCOLA: O QUE PENSAM, DIZEM E FAZEM OS GESTORES ESCOLARES

O objetivo deste capítulo é a apresentação da análise dos dados coletados em fontes disponibilizadas *online* na plataforma QEdú e por meio de questionários que foram direcionados aos gestores escolares. O capítulo está organizado em três seções. A primeira contempla a análise documental dos relatórios das escolas sobre a movimentação escolar, infraestrutura e o desempenho na avaliação em larga escala/Ideb. O perfil sócio-educacional dos gestores escolares que participaram da pesquisa está apresentado na segunda seção. A análise das concepções e práticas de autoavaliação institucional da escola, das diretoras e pedagogas, segundo a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC, é apresentada na terceira seção.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ESCOLAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em escolas da rede municipal de educação de Ponta Grossa, Estado do Paraná, organizadas em ciclos de aprendizagem, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O primeiro ciclo, também denominado de ciclo da alfabetização, é formado pelos 1º, 2º e 3º anos; e o segundo, pelos 4º e 5º anos. No primeiro ciclo, a reprovação só ocorre ao final do 3º ano. O A reprovação no segundo ciclo ocorre no 5º ano.

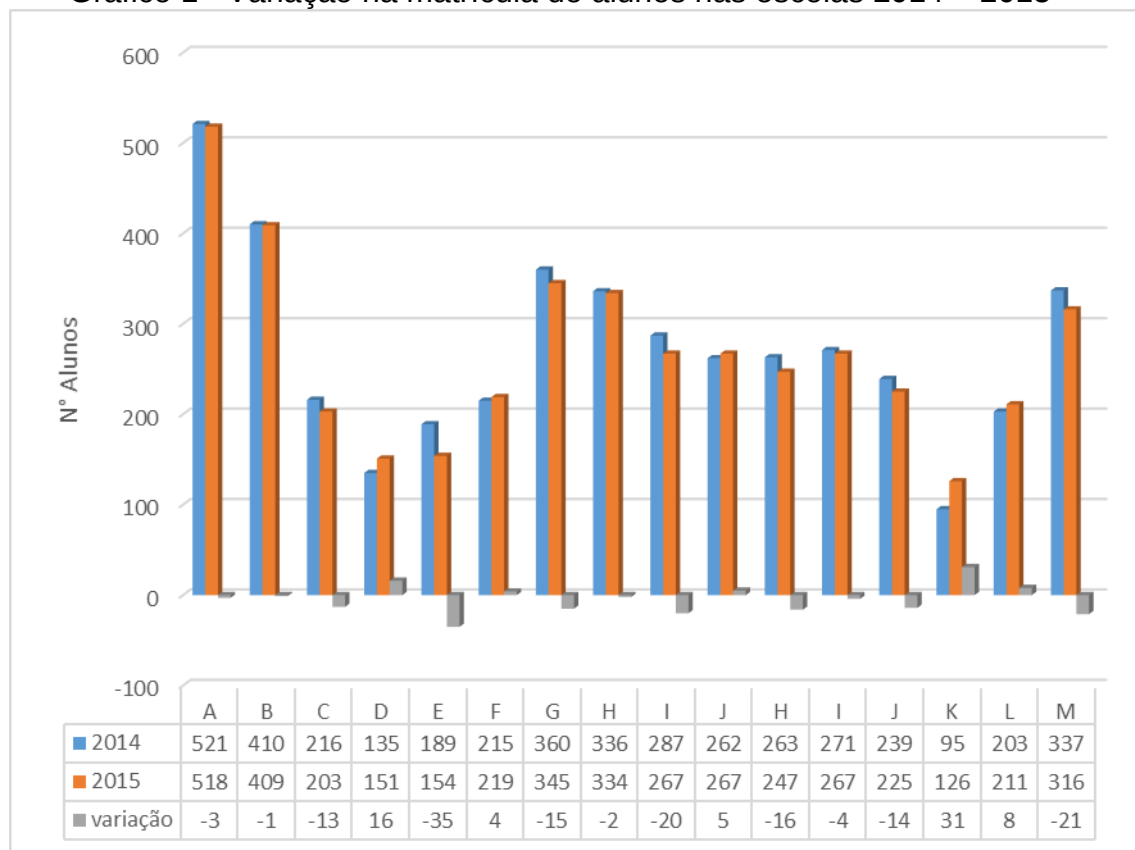
A caracterização das dezesseis (16) escolas selecionadas para esta pesquisa foi realizada com base nos dados e indicadores educacionais disponibilizados em documentos *online* no portal QEdú³¹ sobre matrículas, índices de aprovação, infraestrutura das escolas, e desempenho na Prova Brasil/Ideb, oriundos do Censo Escolar³².

³¹A plataforma apresenta os resultados das escolas na Prova Brasil/Ideb de forma simplificada e de fácil entendimento para os seus usuários, visando à melhoria da compreensão de seus significados e a utilização, no contexto escolar, pelos profissionais da educação. Para mais informações, acessar o endereço eletrônico: <<http://www.qedu.org.br/>>.

³² O documento *Orientações de Preenchimento do Censo Escolar 2017 - Programas e Políticas Federais*, publicado em 2017 pela Diretoria de Estatísticas Educacionais - DEED explica que o “Censo Escolar é uma pesquisa declaratória realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), mediante coleta descentralizada de dados de escolas, turmas, alunos e profissionais escolares em sala de aula, sendo de preenchimento obrigatório para os estabelecimentos públicos e privados de Educação Básica e Educação Profissional (BRASIL, 2017, p. 4). Disponível em:

As informações sobre as matrículas de cada escola, dos anos de 2014 e 2015, foram coletadas, organizadas e estão apresentadas no gráfico 1.

Gráfico 1 - Variação na matrícula de alunos nas escolas 2014 – 2015



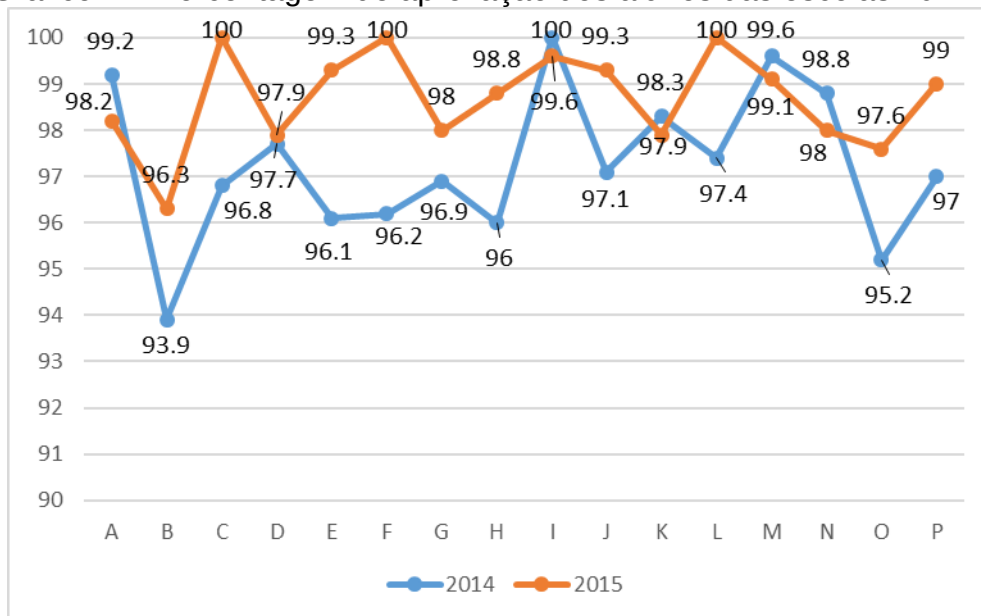
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Censo Escolar - 2017.

A partir dos dados do gráfico 1, percebe-se que a redução do número de alunos matriculados ocorreu em 69% (11) das escolas, e o aumento em 31% (5). A variabilidade observada nas matrículas, ora maior, ora menor, pode ser atribuída a vários fatores, dentre eles a movimentação escolar por meio de transferências e abandono, organização escolar, demanda da comunidade, espaços físicos disponíveis, tempo integral em algumas escolas em fase de implantação no sistema municipal de ensino, entre outros.

A respeito do índice de aprovação escolar nos anos de 2014 e 2015, o total das dezesseis (16) escolas apresenta variabilidade nos índices alcançados, conforme dados apresentados no gráfico 2. O aumento na aprovação do número de alunos foi observado em 69% (11) das escolas (B, C, D, E, F, G, H, J, L, O e P),

variando de 1,1% até 3,8%. A redução da aprovação dos alunos foi apenas em 31% (5) delas (A, I, K, M e N), com variação de 0,4% até 1%.

Gráfico 2 – Porcentagem de aprovação dos alunos das escolas 2014 - 2015



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Censo Escolar, 2017.

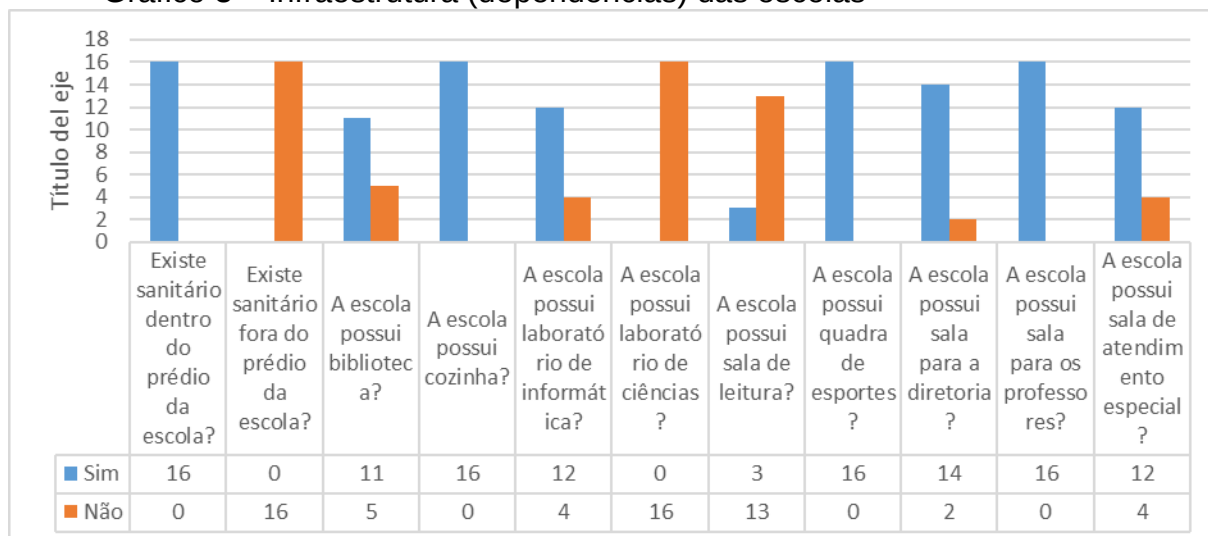
A variabilidade observada nos índices de aprovação foi relativamente pequena, e poderia ser atribuída a diferentes fatores, dentre eles a organização da escola em ciclos de aprendizagem, gestão escolar, currículo desenvolvido nas escolas, formação qualificada de professores, práticas pedagógicas desenvolvidas, e efetivação da aprendizagem dos alunos. Porém, seria necessária uma investigação mais detalhada para verificar as razões dos altos índices de aprovação observados nas escolas pesquisadas, todas acima de 93%.

As informações coletadas no Censo Escolar sobre a infraestrutura das escolas contemplaram os seguintes aspectos: alimentação, acessibilidade, infraestrutura, equipamentos e saneamento básico.

A alimentação é ofertada em todas as escolas, de acordo com o Programa Merenda Escolar. O acesso para alunos portadores de necessidades especiais está em 81% das escolas, mas todas têm os sanitários adequados para uso desses alunos. As escolas contam com os serviços de saneamento básico: abastecimento de água e energia elétrica, coleta periódica de lixo e tratamento de esgoto.

A infraestrutura física declarada³³ no Censo Escolar apresenta condições básicas para o funcionamento da escola e atendimento dos alunos, conforme se observa no gráfico 3.

Gráfico 3 – Infraestrutura (dependências) das escolas



Fonte: Elaboração pelo autor dos dados do Censo das escolas no portal QEdU, 2017.

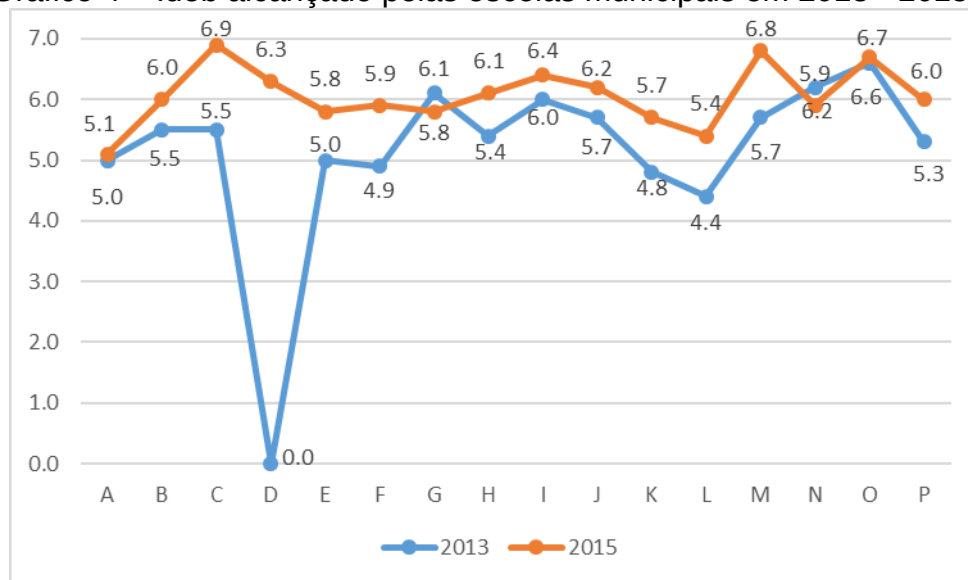
Segundo os documentos do Censo Escolar, as escolas têm sanitários no interior da escola, cozinha, quadra de esportes, sala para os professores, além das salas de aula e 88% (14) têm sala para a direção, 69% (11) têm biblioteca e 19% (3) têm sala de leitura. Outra informação importante é que 75% (12) das escolas possuem laboratório de informática e sala de atendimento especial, além de outros equipamentos, como televisão, aparelho DVD, impressora, entre outros. Há internet banda larga em todas as escolas e computadores para os serviços administrativos de gestão e secretaria.

A estrutura da escola revela as condições materiais para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, razão pela qual ela é apontada por Alaiz, Góes e Gonçalves (2003) e Santos Guerra (2003) como um dos aspectos a ser avaliado na dimensão do contexto interno da instituição escolar.

³³ “Os dados declarados pelas unidades escolares devem ter como base os registros administrativos e acadêmicos de cada escola – ficha de matrícula, diário de classe, livro de frequência, histórico escolar, sistemas eletrônicos de acompanhamento, regimento escolar, projeto político-pedagógico, documentos de modulação de professores e de enturmação, entre outros [...]. É importante destacar que o gestor é responsável pelo acompanhamento e controle do processo de coleta, cumprindo os prazos e normas estabelecidos pelo Inep” (BRASIL, 2017, p. 7). Disponível: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/caderno_de_instrucoes/orientacoes_de_preenchimento_do_censo_escolar_2017_programas_e_politicas_federais.pdf>.

Quanto ao desempenho das escolas, na avaliação em larga escala, Prova Brasil e Ideb³⁴, foram coletados os resultados de 2013 e 2015, os quais estão representados no gráfico 4.

Gráfico 4 – Ideb alcançado pelas escolas municipais em 2013 - 2015



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados do Censo Escolar.

NOTA: A escola codificada como “D” não possui dados do Ideb alcançado para o ano 2013.

No gráfico 4 é possível observar que o menor Ideb do ano de 2013 foi da escola L, de 4,4 pontos; e em 2015, foi de 5,1 pontos, da escola A. Quanto aos maiores valores do Ideb, estão as escolas O, com 6,6 pontos em 2013; e a escola C, com 6,9 pontos em 2015. Comparando o desempenho de cada escola nos dois anos, constata-se que houve aumento no Ideb alcançado, em 87,5% (14) das escolas, e redução em 12,5% (2), nas escolas G e N.

Para análise do desempenho das escolas em relação ao Ideb, o portal QEdu estabeleceu três parâmetros: a) se a escola atingiu a meta prevista para 2013; b) se cresceu o Ideb em relação a 2011; e c) se já chegou ao valor de referência 6,0. A escola pode situar-se em algumas das situações:

Alerta: escolas em situação de alerta não cresceram o Ideb, não atingiram sua meta e estão abaixo de 6,0. Têm o desafio de crescer para atingir as metas planejadas.

Atenção: escolas em situação de atenção não foram bem em dois critérios entre os três analisados. Têm o desafio de crescer para atingir as metas planejadas.

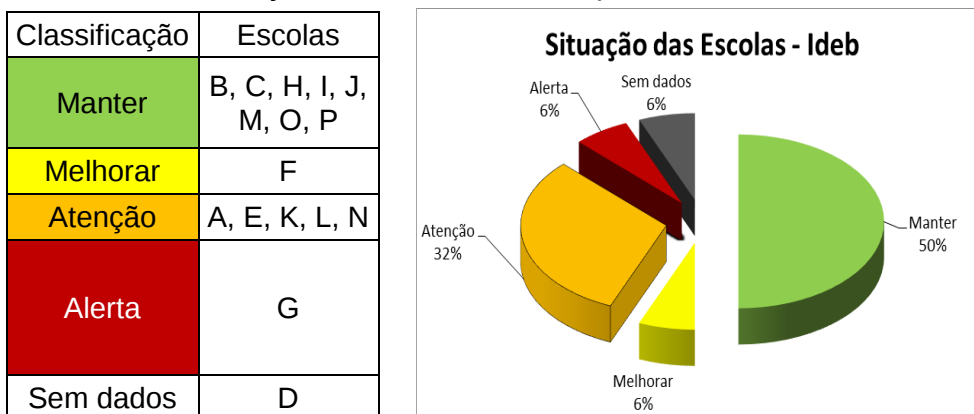
³⁴ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), “foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações” (INEP, 2017, s.p).

Melhorar: escolas que podem melhorar cresceram o Ideb e atingiram a sua meta. Têm o desafio de manter o crescimento do índice para atingir as metas planejadas e superar o 6.0.

Manter: Escolas que devem manter sua atual situação cresceram o Ideb, atingiram a sua meta e superou o 6.0. Têm o desafio de manter o crescimento do Ideb para garantir o aprendizado de todos os alunos (QEdu, 2017, s.p).

Segundo esses critérios, as dezesseis (16) escolas participantes na pesquisa encontram-se nas situações representadas no gráfico 5.

Gráfico 5 - Situação das escolas municipais de acordo com Ideb



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Ideb, 2017.

Os resultados revelam que 50% (8) das escolas encontram-se na situação de *Manter* o seu desempenho; em situação de *Atenção*, 32% (5) delas; de *Melhorar*, 6% (1); em *Alerta*, 6% (1); e *Sem dados*, 6% (1).

As escolas da rede municipal que participaram da pesquisa demonstram bom desempenho em relação ao Ideb, ainda que nem sempre as valorações de tipo teórica representem a mesma valoração na prática porque, às vezes, as escolas podem estar muito preocupadas com o nível macrossociológico da avaliação e esquecer o nível microssociológico na sala de aula, que envolve os alunos e o professor. Isto porque, a partir do Ideb, como refere Santos Guerra (2003), os processos começam com parcialidade e do interesse, neste caso, do Estado, e não permitem reconstruir a realidade da escola e compreendê-la adequadamente para realizar uma alteração efetiva na procura de uma qualidade de ensino. Ainda, o Ideb não permite observar as vozes da comunidade escolar. Neste sentido, como refere Rodrigues (1994), a avaliação é considerada um controle externo, e nele os alunos são considerados objetos de conhecimentos. às vezes, não articula os diversos aspectos da vida da escola.

3.2 O PERFIL SÓCIOEDUCACIONAL DOS GESTORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

A coleta de dados do perfil sócio-educacional foi por meio dos questionários encaminhados aos gestores das escolas, diretoras e pedagogas atuantes em 2017.

Primeiramente, o questionário de pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram enviados aos gestores das escolas pelo malote da Secretaria Municipal de Educação. Na sequência foram feitos contatos telefônicos e por correio eletrônico e, em alguns casos, o questionário também foi enviado por e-mail às escolas. A coleta dos questionários foi realizada pelo pesquisador, tanto na SME como diretamente nas escolas, durante os meses de agosto a novembro de 2017.

Dos trinta e dois (32) questionários enviados, foram devolvidos vinte e quatro (24), o que corresponde a 75%, sendo doze (12) diretoras e doze (12) pedagogas, os quais foram identificados conforme códigos: diretores D1, D2, D3, ..., D16, e pedagogas em P1, P2, P3, ..., P16. Não devolveram o questionário 4 (quatro) diretoras (D10, D11, D15, D16) e 4 (quatro) pedagogas (P9, P14, P15, P16).

No levantamento do perfil sócio-educacional dos gestores, foram consideradas as seguintes variáveis: idade, sexo, estado civil, atuação na área educacional e tempo de atuação profissional. Quanto ao sexo e à nacionalidade, todas as diretoras e pedagogas são mulheres e têm nacionalidade brasileira.

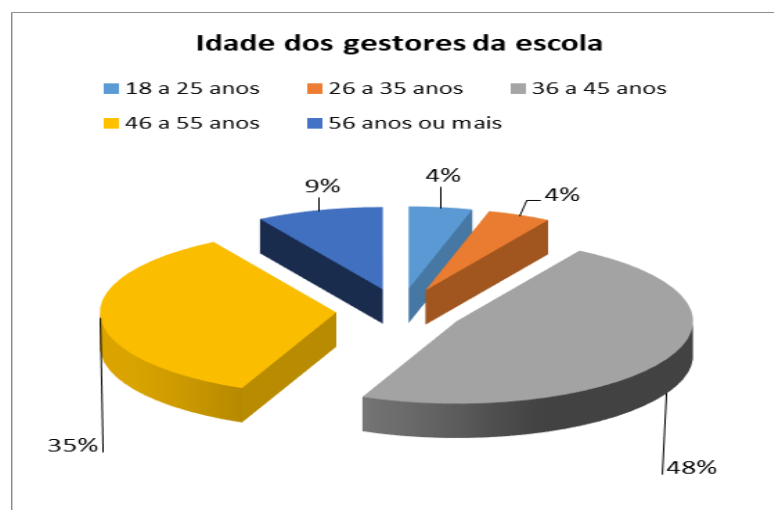
O caráter eminentemente feminino na docência da Educação Básica acentuou-se ao longo do século XX, com a grande presença de mulheres no exercício do magistério, situação observada no perfil das diretoras e pedagogas das escolas investigadas. Vianna (2013) explica que a feminização do magistério aconteceu por vários fatores, dentre eles: a escolaridade feminina aumentou em relação à masculina, o crescente desprestígio social da profissão docente, e a precarização das condições de trabalho.

Em relação ao estado civil, dez (10 = 83%) diretoras declararam ser casadas, e apenas duas (2 = 17%) solteiras. Das pedagogas, oito (8 = 66%) declararam ser casadas; duas (17%) solteiras; e duas (17%) divorciadas.

Quanto à faixa etária das gestoras das escolas participantes da pesquisa, constatou-se que ela variou de dezoito (18) a cinquenta e seis (56) anos. Conforme representação no gráfico 6, predomina a idade das gestoras nos intervalos de trinta

e seis (36) a quarenta e cinco (45) anos de idade (48%), e de quarenta e seis (46) a cinquenta e cinco (55) anos de idade (35%).

Gráfico 6 – Faixa etária dos gestores das escolas participantes da pesquisa – 2017



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados do questionário.

No caso das diretoras de escolas, a idade mais frequente foi entre quarenta e seis (46) e cinquenta e cinco (55) anos (50%). Entre cinquenta e seis (56) anos ou mais foram 42%, e apenas 8% na faixa etária de vinte e seis (26) e cinquenta e seis (56) anos.

Quanto às pedagogas, houve maior predomínio na faixa etária de trinta e seis (36) a quarenta e cinco (45) anos, um total de sete (7 = 58,4%)³⁵ pedagogas; seguidas pelas de quarenta e seis (46) a cinquenta e cinco (55) anos, com três (4 = 25%) pedagogas; de dezoito (18) a vinte e cinco (25) anos, com uma (1 = 8,3% e de vinte e seis (26) a trinta e cinco (35) anos, uma (1 = 8,3%).

A formação profissional de maior grau dos gestores das escolas é a seguinte: no caso das doze (12) diretoras de escolas, todas fizeram o curso de Pedagogia; e uma delas realizou o bacharelado em Geografia. No caso das doze (12) pedagogas, onze (11 = 92%) fizeram o curso de Ensino Superior em Pedagogia, e uma (1 = 8%) pedagoga realizou curso de História e Letras. O tempo de conclusão do curso de graduação destas gestoras, até a data da coleta de dados, foi entre 2 anos e mais de 20 anos, segundo suas declarações.

³⁵ Cálculo Percentual considerando o total de 12 pedagogas que devolveram o questionário de pesquisa.

Nos depoimentos, as gestoras escolares assinalaram como sua formação de maior titulação a pós-graduação *lato sensu*, com especializações em diferentes áreas: Educação, Alfabetização nas séries iniciais, Educação especial (surdez, inclusão), Educação física, Arte e Libras, Neuropsicopedagogia, Psicopedagogia, Psicologia da educação clínica e institucional, Gestão-supervisão-orientação e administração escolar.

A busca pela qualificação profissional em nível de pós-graduação *lato sensu* pelas gestoras revela a preocupação com seus próprios processos de formação, pois, como defende Nóvoa (2002, p. 63), “a formação contínua deve valorizar as atividades de (auto)formação participada e de formação mútua, estimulando a emergência de uma nova cultura profissional no seio do professorado.

A atuação das gestoras das escolas investigadas ocorreu como professora da Educação Básica, no cargo de pedagoga e de diretora. Apenas a diretora D1 não atuou como professora nos anos iniciais e como pedagoga. As demais declararam uma atuação profissional variando de, no mínimo, sete (7) anos, até um tempo superior a quinze (15) anos, dados que revelam uma experiência significativa como docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As diretoras D2, D4, D5 e D8 também atuaram como pedagogas nas escolas municipais.

Quanto à atuação como diretora, a variabilidade do tempo em anos está no intervalo de um (1) até mais de quinze (15) anos. As diretoras D5, D6 e D10 estão no exercício do cargo há três ou quatros anos; D8 há um ano; e as demais, há um tempo superior a nove (9) anos.

As pedagogas declararam ter atuado nos cargos de professora e de pedagoga nas escolas. Apenas duas pedagogas, P2 e P7, não atuaram como professoras da Educação Básica. As demais declararam uma atuação profissional variando de, no mínimo, sete (7), anos até um tempo superior a quinze (15) anos, dados que revelam uma experiência significativa como docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O tempo de atuação como pedagoga variou de um (1) até mais de quinze (15) anos. As pedagogas P1 e P5 estão no exercício do cargo há um (1) ano; P6, há três (3) ou quatro (4) anos; e as demais, há um tempo superior a sete (7) anos.

A experiência das gestoras na docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental contribui para o exercício das funções de diretora e pedagoga na escola, pois os saberes experienciais construídos em conjunto com os saberes

disciplinares e curriculares na atuação docente propiciam uma visão abrangente do trabalho escolar, particularmente das práticas pedagógicas. Isto porque “os saberes experienciais fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola de modo a facilitar sua integração” (TARDIF, 2002, p. 50).

3.3 AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA ESCOLA: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS, PERSPECTIVAS E DESAFIOS

A análise das respostas das gestoras escolares às questões do questionário é o objetivo desta seção. As respostas foram tabuladas e organizadas em uma perspectiva quali-quantitativa. As questões fechadas, pela sua própria natureza, foram tabuladas e organizadas em tabelas, quadros ou gráficos. As questões abertas foram tratadas conforme a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC, de Lefèvre, Lefèvre (2005), conforme explicitado no capítulo um (1) desta dissertação (exemplo no Apêndice D).

Segundo as etapas da metodologia do DSC, após a leitura criteriosa das respostas faz-se seu tratamento identificando as expressões-chave, agrupando-as em ideias centrais³⁶, as quais dão origem às categorias de análise que, por sua vez, possibilitam a elaboração dos DSC. Portanto, as ideias centrais oriundas de uma questão geradora podem originar uma ou mais categoriais e, conseqüentemente, um ou mais DSC, os quais contêm a reunião de pensamentos individuais ou representações sociais sobre determinado fenômeno ou tema em estudo, o que resulta na representação do pensamento coletivo ou eu coletivo, como afirmam Lefèvre, Lefèvre (2005). As categorias das questões abertas estão apresentadas no Apêndice E. No corpo deste capítulo, para fins de análise, são apresentados somente os DSC.

Considerando que o objetivo geral da pesquisa foi analisar as concepções e práticas dos gestores escolares (diretores e equipe pedagógica) de escolas públicas municipais de Ponta Grossa/PR sobre autoavaliação institucional da escola, após a construção dos DSC, eles foram agrupados nos seguintes eixos de análise:

³⁶ É importante ressaltar que, segundo a metodologia do DSC, uma resposta dada por um sujeito da pesquisa pode conter uma ou mais ideias centrais. Sendo assim, os DSC são formados pelo conjunto de ideias centrais identificadas no tratamento dos dados, e não pela quantidade de respostas dos sujeitos da pesquisa. Também, todas as ideias centrais devem ser utilizadas nos discursos, e não somente aquelas que, por ventura, se deseje destacar, como em outras metodologias de análise de dados. O apêndice F apresenta a quantidade de ideias centrais identificada nas respostas dadas às questões propostas aos gestores escolares.

- Eixo 1: Concepções e práticas de avaliação educacional dos gestores escolares;
- Eixo 2: Concepções e práticas de autoavaliação institucional dos gestores escolares;
- Eixo 3: Relações entre avaliação externa e interna a escola - o olhar dos gestores;
- Eixo 4: Contribuições, perspectivas e desafios da autoavaliação institucional da escola.

A apresentação dos DSC de cada eixo, bem como a análise dos achados e contribuições da pesquisa à luz do referencial teórico adotado estão na sequência.

3.3.1 Concepções e práticas de avaliação educacional dos gestores escolares

Ao realizar estudos e pesquisas sobre a avaliação institucional da escola, seja interna ou externa, é preciso considerar que ela é um dos domínios da avaliação educacional. Neste sentido, as concepções e práticas dos gestores escolares das escolas municipais de avaliação educacional sustentam seus posicionamentos sobre outros domínios ou objetos de avaliação. Como afirma Rodrigues (1994), as posturas epistemológicas - objetivista, subjetivista ou crítica - e o valor a elas atribuído revelam as concepções de educação, de homem, de mundo e de sociedade que se acredita.

Nesta linha de pensamento, o conceito de avaliação educacional pode ser compreendido em sentidos mais amplos ou mais específicos, e envolver diferentes domínios e objetos. Na concepção de Afonso (2010, p. 1), em sentido *lato*, sem outras especificações, a

[...] avaliação educacional pode tanto referir-se à avaliação de aprendizagens, à avaliação de escolas, à avaliação de currículos e programas, à avaliação de projectos, à avaliação de sistemas educativos, à avaliação de profissionais (gestores, professores e educadores), ou, ainda, à avaliação de políticas públicas.

No entanto, muitas vezes, a expressão é utilizada em um sentido mais restrito, referindo-se “[...] à avaliação de aprendizagens ou seus sinónimos, isto é, avaliação pedagógica, avaliação do rendimento ou do desempenho escolar ou avaliação dos alunos” (AFONSO, 2010, p. 1).

Para compreensão das concepções de avaliação educacional presentes no discurso de diretores e pedagogos das escolas municipais, foi-lhes questionado o significado de avaliação educacional. Analisando as respostas, de acordo com a metodologia do DSC, foram identificadas quatro (4) categorias, constituindo, assim, quatro (4) discursos: DSC1 – Avaliação educacional relacionada à prática pedagógica; DSC 2 – Avaliação educacional relacionada ao processo ensino-aprendizagem; DSC 3 – Avaliação educacional relacionada aos diferentes aspectos da escola e da educação; DSC 4 – Avaliação educacional entendida como coleta de informação.

No DSC1 observa-se a centralidade da prática pedagógica na busca da qualidade da educação, a avaliação educacional identificada com um processo de acompanhamento, análise e redimensionamento da prática pedagógica. O significado apresentado neste discurso envolve o professor e o aluno, suas ações e desempenho.

DSC1 – Avaliação educacional relacionada à prática pedagógica

Avaliação educacional é um instrumento no qual podemos verificar dados importantes para redimensionamento da prática pedagógica, visando [a] uma qualidade (D₁). É uma prática que não pode se desvincular da prática educativa (D₆), é um critério necessário para analisar o trabalho pedagógico, seu desenvolvimento e aplicação (D₄). É quando se observa, também, o que o professor pode melhorar enquanto educador (P₈). Segundo alguns estudiosos, é uma avaliação do trabalho do professor, acompanhamento os passos do processo de ensino aprendizagem. Deve ser contínua (D₇). É uma atividade didática necessária e permanente no trabalho do professor (D₉). É uma tarefa didática necessária e permanente no trabalho do professor, ela deve acompanhar todos os passos do processo de ensino e aprendizagem (D₁₃) (P₁₃). Avaliação educacional vem ao encontro com a prática do docente e aquilo que se espera enquanto ensino aprendizagem do aluno (P₁), forma de desempenho dos alunos e professores (P₁₁).

No DSC2, as ideias centrais trazem claramente a ênfase no processo ensino e aprendizagem. Apresenta-se, aqui, a avaliação como parte da atividade didática desempenhada pelo professor. Observa-se a preocupação com o processo de ensino e aprendizagem, e a perspectiva diagnóstica e contínua que deve nortear a avaliação da aprendizagem na escola.

DSC2 – Avaliação educacional relacionada ao processo de ensino e aprendizagem

Uma tarefa didática necessária e permanente no trabalho do professor, acompanhamento todos os passos de ensino e aprendizagem (P₄). É uma atividade didática necessária que deve ser acompanhada em todos os passos do processo de aprendizagem (D₉). Avaliar o processo ensino aprendizagem em todos os segmentos (D₃). Mecanismo que norteia o refletir de nossas práticas, acompanhando o processo de ensino-aprendizagem (D₁₄) É uma avaliação do processo didático do professor no desenvolvimento do ensino e aprendizagem (D₅). Avaliação do trabalho pedagógico do

professor, envolve todo o processo ensino-aprendizagem (D₅). A avaliação educacional deve ser diagnóstica e contínua, pois irá acompanhar analisar o resultado dos processos de aprendizagem dos alunos (D₇). É quando se observa o que o aluno compreendeu (D₈). Todas as atividades, observações realizadas que mostramos avanços na aprendizagem dos alunos, oportunizando novas práticas e retomada pelos professores (P₁₂).

O DSC3 traz o significado da avaliação educacional envolvendo aspectos que extrapolam a prática pedagógica e o processo ensino e aprendizagem. Explicita uma perspectiva de avaliação educacional que abrange a escola como um todo. É possível perceber o significado da avaliação voltada a identificar e compreender os problemas que fazem parte do cotidiano, bem como aqueles que foram superados, considerados avanços.

DSC3 – Avaliação educacional relacionada aos diferentes aspectos da escola e da educação

A avaliação educacional constitui-se em avaliar, em diversos aspectos, os vários segmentos que fazem parte do cotidiano escolar (D₂) (P₂). Avaliar a escola como um todo (D₃). É um processo necessário, que faz parte de o dia a dia da escola (D₆). É um instrumento para avaliar a escola, para elucidar os problemas da escola, assim como os avanços conquistados (D₈). Deve ser contínua. Em minha opinião, ela é mais ampla, pois as avaliações não se limitam só no trabalho do professor de sala de aula. As avaliações externas também fazem parte da avaliação como um todo (D₇).

No DSC4, a ênfase dada ao significado da avaliação educacional é colocada no processo de coleta de informações. Traz uma perspectiva mais técnica da avaliação educacional, pela elaboração de instrumentos e coleta de informações, também indica a relação da avaliação com a gestão quando dá ênfase à necessidade de informações que orientem o processo de tomada de decisões, tanto no espaço micro (da sala de aula) quanto no espaço meso (da instituição escolar).

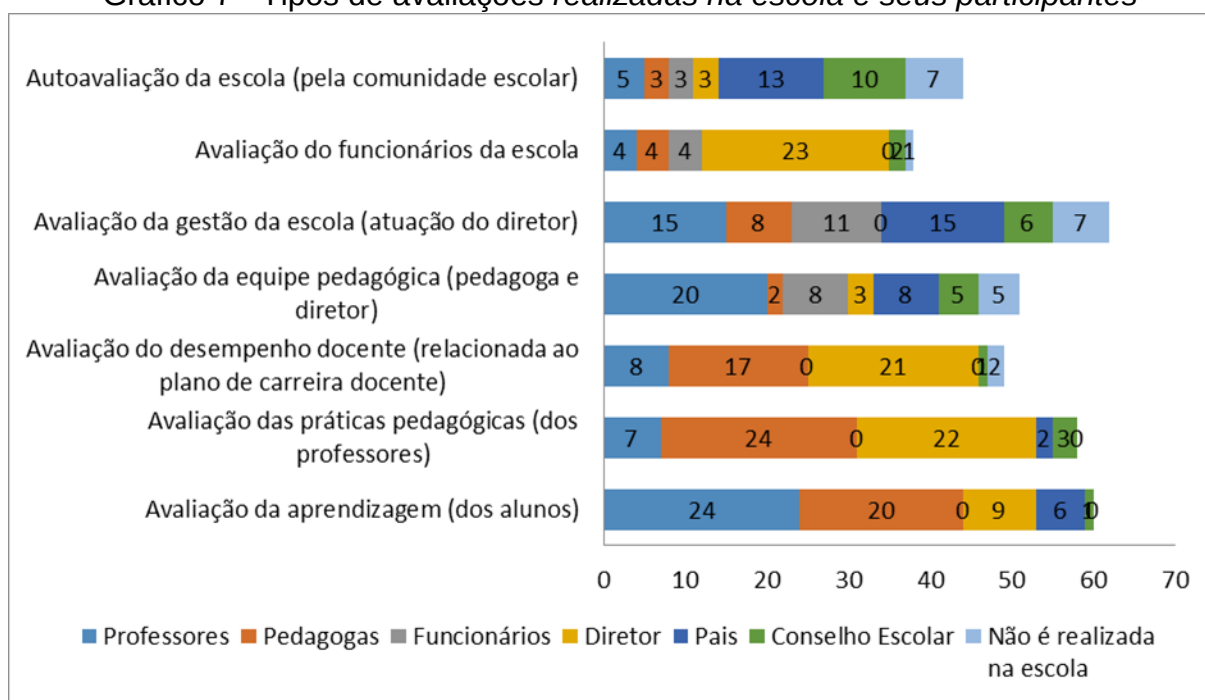
DSC4 – Avaliação educacional entendida como coleta de informação.

Avaliação educacional entendida como coleta de informação. É uma coleta de informação para tomada de decisões (P₉). É através dela que vão sendo comparados os resultados obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos, conforme os objetivos propostos, a fim de verificar progressos, dificuldades, e orientar o trabalho para as correções necessárias (D₁₃) (P₁₃).

Retomando o pensamento de Scriven (2007), considera-se que a avaliação não é apenas a coleta, organização e síntese de dados voltados à tomada de decisões. Para um processo avaliativo completo é importante ter claros certos padrões que permitirão estabelecer o mérito ou valor daquele objeto da avaliação.

Considerando os diferentes significados atribuídos à avaliação educacional, foram elencados os tipos de avaliação que podem estar presentes no contexto escolar. Além de assinalar os tipos de avaliação realizados na escola, os diretores e pedagogos também deveriam assinalar quem eram os participantes destas avaliações. No gráfico 7 é possível observar a síntese das respostas obtidas em relação às avaliações internas e seus participantes.

Gráfico 7 - Tipos de avaliações realizadas na escola e seus participantes



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas respostas dos questionários.

Nota: Os dados numéricos apresentados são frequências absolutas, porque a questão permitiu marcar mais de uma opção.

No gráfico 7 fica clara a centralidade da avaliação da aprendizagem dos alunos pelos professores e pedagogos, em consonância com o maior significado atribuído à avaliação educacional pelos participantes da pesquisa. Sousa (2006, p. 135) afirma que, “tradicionalmente, a avaliação que se realiza de modo sistemático na escola é a direcionada para o aluno, sem que os resultados dessa avaliação sejam referenciados ao contexto em que eles são produzidos”, a escola. Nesta acepção, o sucesso ou fracasso escolar é atribuído aos estudantes, sem considerar outros elementos do processo educativo.

Chama a atenção também, nos dados do gráfico 7, a centralidade do diretor no processo avaliativo dos funcionários (quase exclusivamente), na avaliação do desempenho dos professores e da prática pedagógica, realizada em conjunto com

os pedagogos. É possível relacionar esta ênfase da avaliação por parte dos gestores com os processos de controle, afastados de uma perspectiva mais emancipatória de avaliação, conforme as ideias de Afonso (2009).

Em uma perspectiva dialético-crítica de avaliação, seria importante a participação ativa de todos os sujeitos da comunidade nos processos avaliativos, pois, conforme defende Rodrigues (1994), nesta concepção, a avaliação é uma construção conjunta, na qual se analisam incoerências e contradições, e diferentes posições apresentadas pelos participantes.

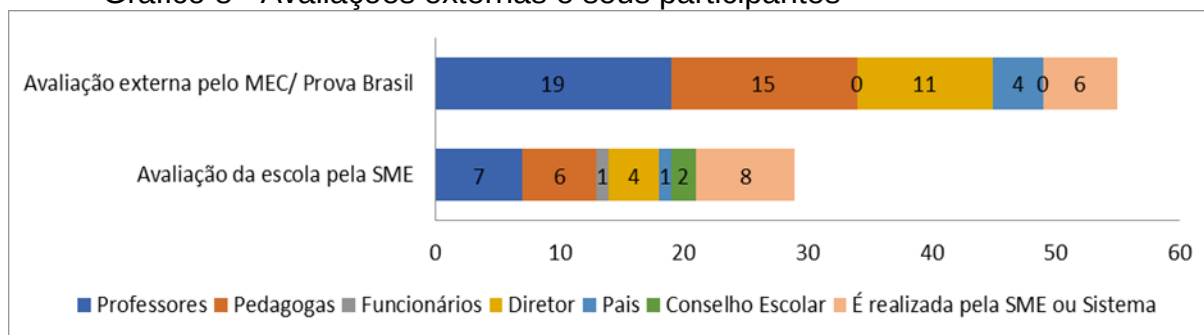
A avaliação da equipe pedagógica e da gestão é aquela em que há maior diversidade de participantes, praticamente de todos os segmentos que compõem a escola, exceto os alunos. Mesmo assim, em relação à avaliação da gestão (do diretor), apresenta-se significativa menção de que ela não é realizada na escola.

Destaca-se, ainda, no gráfico 7, que a realização da autoavaliação da escola (pela comunidade escolar) não envolve de forma igualitária à participação dos membros da comunidade escolar: professores, pedagogas, funcionários, diretores, pais e conselho escolar.

Os dados empíricos analisados refletem a realidade dos processos avaliativos realizados na maioria das escolas brasileiras. São um alerta para a necessidade de romper com a avaliação centrada somente no desempenho dos alunos e dos professores. Como afirma Dias Sobrinho (1995), a escola dever ser avaliada em sua totalidade, integrando aspectos administrativos e pedagógicos, e construídos por todos os participantes da ação educativa. Nesta direção, Sousa (1995, p. 136) argumenta que há necessidade de “redirecionamento das práticas de avaliação da aprendizagem, com vistas a superar os desserviços e inadequações dessas práticas, quando se tem como propósito a democratização da escola”.

Em relação às avaliações externas, as diretoras e pedagogas apontam a participação das escolas nas avaliações realizadas pelo MEC/INEP e pela SME, bem como os membros da comunidade escolar que delas participam, conforme dados apresentados o gráfico 8, na página seguinte.

Gráfico 8 - Avaliações externas e seus participantes

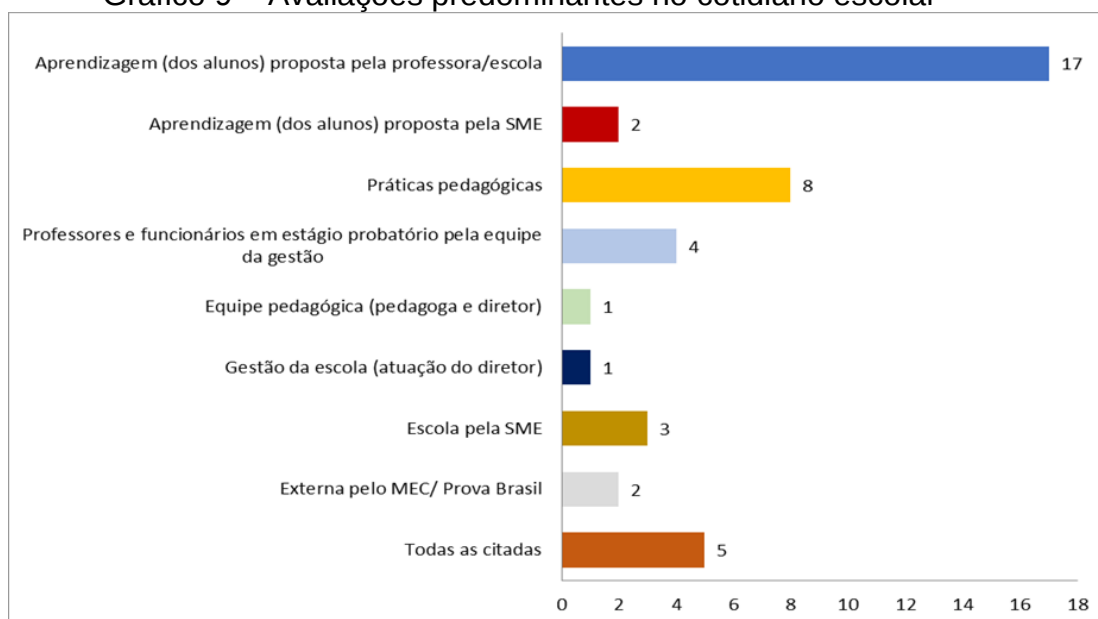


Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas respostas dos questionários.

Tendo por base a mesma relação dos tipos de avaliação, os diretores e pedagogos deveriam indicar (assinalar) aquelas que são predominantes no cotidiano da escola.

Segundo os diretores e pedagogos, as avaliações predominantes realizadas no cotidiano da escola são as apresentadas no gráfico 9.

Gráfico 9 – Avaliações predominantes no cotidiano escolar



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas respostas dos questionários.

Nota: Os dados numéricos apresentados são frequências absolutas, porque a questão permitiu marcar mais de uma opção.

No gráfico 9 fica novamente evidenciada a predominância da avaliação da aprendizagem do aluno, seguida da avaliação das práticas pedagógicas, ou seja, alunos e professores estão em constante processo de avaliação. É natural que a avaliação mais evidenciada no cotidiano escolar seja a relativa à aprendizagem do aluno, considerando que a função social da escola está diretamente relacionada a

este aspecto de formação do estudante. No entanto, fica claro que a avaliação da equipe pedagógica e da gestão escolar não é realizada como já discutido anteriormente.

Questionados sobre a existência de algum processo de avaliação na escola, para melhoria do trabalho escolar e de como ele é realizado, as respostas das pedagogas e diretoras permitiram identificar as ideias centrais, as quais originaram quatro categorias: DSC5 - Avaliação interna realizada em reuniões da escola/conselhos; DSC6 - Avaliação da aprendizagem dos alunos pelo professor; DSC7 - Avaliação do desempenho dos docentes e do estágio probatório; DSC8 - Avaliação externa realizada pela Prova Brasil e SME.

No DSC5, as ideias centrais trazem a perspectiva da avaliação interna realizada em reuniões da escola/conselhos, construindo o seguinte discurso:

DSC5 - Avaliação interna realizada em reuniões da escola/conselhos

A escola está sempre em constante avaliação para a melhoria da qualidade do ensino. As avaliações são feitas nos conselhos de classe, em reuniões pedagógicas, bem como no próprio planejamento semanal, realizados pelos docentes (D₁₃) (P₁₃) (D₁₄). A avaliação é contínua (D₇), porque existem momentos de discussão e reflexão sobre a prática pedagógica, elencando as necessidades e possíveis mudanças para melhoria dessa prática (D₅). Assim, podemos melhorar o trabalho escolar a partir da reflexão dos resultados das avaliações e observações diárias (P₉), e sempre nas reuniões do integral avaliamos como está o trabalho e nos reorganizamos (P₇), como também nos conselhos de classe e reunião pedagógica (D₃) (P₃). Desta forma, com a orientação através da equipe gestora (P₈), são feitas avaliações constantes (D₉), e participa de formação para constante aperfeiçoamento (P₁₀). Porque, este ano, foi composta a equipe estratégica com o objetivo de realizar esta avaliação. Participam desta equipe professores, alunos, pais e funcionários (D₈). Desta forma, a avaliação interna, onde são verificados os objetivos da série (D₁).

Merece destaque, neste discurso coletivo, o caráter permanente, contínuo de diferentes domínios da avaliação educacional no cotidiano escolar. Neste processo, as diretoras e pedagogas consideram necessária a discussão e reflexão coletiva como mecanismos para identificar necessidades e encontrar caminhos para superá-las. As observações diárias, com caráter menos formal, também são consideradas como processos de avaliação escolar, Dias Sobrinho (1995) explica que a escola é o *lócus* por excelência da avaliação educacional e que, por isto mesmo, ela precisa ser avaliada e deixar-se avaliar permanentemente, de modo processual, contínuo, e formativo para produzir conhecimento sobre o trabalho escolar.

No DSC6, os gestores escolares destacam como a avaliação da aprendizagem dos alunos é realizada pelo professor:

DSC6 - Avaliação da aprendizagem dos alunos pelo professor

Cada professor regente elabora uma prova de acordo com conteúdo curricular pré-estabelecido, verificando o conhecimento adquirido pelo aluno (P₁). O professor reflete sobre sua prática docente, revendo processo, atividades planejadas, a própria aquisição de conhecimento por parte do aluno (P₅). Assim, a avaliação da aprendizagem dos alunos que acontece diariamente, de diferentes formas (P₁₂). Nela são realizadas atividades de sondagem bimestral, através de produções de texto, resolução de situações-problema e provas, de acordo com a matriz curricular (D₈), e trimestralmente pelos professores (D₉); e através do monitoramento, avaliamos o desempenho dos alunos e, por consequência, tomamos encaminhamento com as professoras (P₁₁). Sempre estão [em] acompanhamento trimestral da aprendizagem dos alunos pelos professores e coordenadoras pedagógicas (D₁) (P₁).

Confirmando posicionamentos anteriores, o DSC6 enfatiza que a concepção de avaliação educacional como avaliação da aprendizagem dos alunos permite, também, rever o processo e o planejamento de atividades pedagógicas, sendo o acompanhamento da aprendizagem constante e sistemático.

A partir do depoimento dos diretores e pedagogos, e das ideias centrais que tratam da avaliação do desempenho dos docentes e do estágio probatório, formou-se o DSC7.

DSC7 - Avaliação do desempenho dos docentes e do estágio probatório

Avaliação do desempenho docente anualmente (D₂) (P₂) e da avaliação do estágio probatório dos servidores nos três primeiros anos de trabalho (D₂) (Q₂).

O DSC8 é expresso pelo destaque à avaliação externa realizada pela Prova Brasil e pela SME.

DSC8 - Avaliação externa realizada pela Prova Brasil e SME

Participamos de avaliações externas e mensais por parte da SME (D₇), e Avaliação externa: Prova Brasil - a cada 2 anos com os alunos do 5º ano (D₂) (P₂).

Considerando os dados coletados, é possível afirmar que os diretores e pedagogos apresentam uma concepção ampla de avaliação educacional, na medida em que trazem tanto a avaliação da escola, da gestão, da prática pedagógica e do desempenho docente. No entanto, é possível identificar, também, que a principal preocupação está relacionada à avaliação educacional em um sentido mais restrito, ou seja, avaliação da aprendizagem, desempenho do aluno.

Tal constatação vai ao encontro do que defendem Afonso (2009), Peroni (2006), Santos Guerra (2003) e Freitas (2012), de que a avaliação educacional ocorre em diferentes níveis sociológicos - micro, meso, macro e mega - e domínios, mas que eles estão intimamente relacionados entre si, porque políticas educacionais

de avaliação são colocadas em ação nos sistemas de ensino, nas escolas e nas salas de aula. Como afirma Peroni (2006, p. 150), “tanto a escola deve se pensar como parte deste sistema, quanto o sistema deve pensar que é na escola que se materializam as políticas educacionais e que seus sucessos e fracassos devem ser indicadores para pensar novas políticas”.

3.3.2 Concepções e práticas de autoavaliação institucional dos gestores escolares

Para identificação e compreensão das concepções das diretoras e pedagogas sobre autoavaliação institucional das escolas, foi-lhes questionado seu entendimento sobre esse domínio da avaliação educacional e de que modo ela era realizada no contexto da escola. A compreensão por elas declarada originou os DSC 9, 10 e 11, os quais estão centrados em três categorias: autoavaliação institucional - quando a própria escola desenvolve o processo de autoavaliação; autoavaliação institucional - voltada à melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem; autoavaliação institucional da escola é uma estratégia de gestão.

A partir da análise dos discursos, percebe-se que os sujeitos participantes da pesquisa compreendem que a autoavaliação institucional, de modo geral, perpassa o trabalho escolar como um todo, e se constitui em um processo de reflexão sobre a identidade da escola, sobre as práticas nelas realizadas, tendo em vista o encaminhamento de novas práticas e melhoria da gestão escolar e da qualidade educativa.

O DSC9 revela o significado da autoavaliação envolvendo a totalidade da escola e seu caráter formativo, pedagógico e contínuo.

DSC9 - Autoavaliação institucional é quando a própria escola desenvolve o processo de autoavaliação

Reflexão coletiva sobre as práticas escolares (D₁₄). Temos esta avaliação de forma contínua através da comunidade que estamos inseridas, de como ela vê a escola, trata a escola como membro da própria comunidade (P₁). Quando são reunidos todos os envolvidos com o processo educacional para discutir, analisar, organizar a instituição (D₇). A escola pensar o seu próprio processo de avaliação (D₂) (P₂), quando a escola se avalia, reflete, repensa e planeja nossas atitudes (D₃), e Auto-avaliar-se para melhorar (P₃). É a avaliação da escola como um todo, nas questões administrativas, pedagógicas e financeira (D₈) (D₁₃) (P₁₃). Reflexão do que estou fazendo certo e a correção do que preciso melhorar na pesquisa (P₈). Com base na formação específica, é uma ferramenta que a instituição possui para se autoavaliar e, assim, ser capaz de sempre melhorar a qualidade do desempenho como um todo (D₆). É uma discussão, reflexão sobre aspectos relevantes da escola, os quais servem como ponto de partida para tomada de decisão e as ações educativas que serão tornadas (P₇). É fazer levantamento e análise de dados para saber se o serviço que está sendo prestado é de qualidade ou não (D₁₀).

É quando podemos realizar avaliação da escola, levantando pontos positivos e negativos e traçando metas de melhoria (D₁). Acredito que seja uma avaliação que nos faça refletir sobre a identidade da escola (D₁₁).

Fica evidente, no DSC9, os princípios da avaliação institucional estabelecidos por Dias Sobrinho (1995), quando as diretoras e pedagogas afirmam que, em uma avaliação interna, devem ser consideradas as dimensões administrativas, pedagógicas, estruturais e relacionais da instituição escolar de forma integrada, para a captação dos sentidos que a comunidade escolar lhe atribui, postura avaliativa com forte orientação formativa, pedagógica e processual.

Aliada a esta perspectiva de avaliação institucional, que enfatiza a reflexão coletiva para melhoria da escola em sua totalidade, as diretoras e pedagogas deram destaque à relação da autoavaliação institucional da escola com a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, como revela o DSC10.

DSC10 - Autoavaliação institucional é voltada à melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem

É a avaliação que é realizada no próprio grupo escolar visando à melhoria na qualidade do processo ensino-aprendizagem (P₅). Avaliação que o próprio grupo escolar faz de si, visando à melhoria da qualidade de ensino (D₅). É uma forma de melhorar a qualidade de ensino, repensando práticas, procurando soluções para as dificuldades encontradas (P₉). Tornar melhor a qualidade da aprendizagem através da reflexão por parte de todos (D₉). É quando todos os envolvidos na escola retomam, refletem sobre sua função na escola, seu trabalho, de que forma contribui para que os alunos avancem na aprendizagem ou não (D₁₂).

As diretoras e pedagogas atribuíram, em suas declarações, a relevância da autoavaliação institucional da escola para a melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, uma vez que “a escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação” (SILVA, 2009, p. 225).

Cabe salientar, portanto, que a qualidade do processo ensino e aprendizagem depende da organização da instituição escolar como um todo, da interação dos sujeitos que a integram e do modo como desempenham seus papéis, porque a escola responde a uma função social em relação aos estudantes, que é a formação humana. Retomando as palavras de Paro (2001, p. 60), “a avaliação da escola comprometida com a apropriação do saber pelo educando [...] deve levar em conta todo o processo escolar” e a participação da comunidade escolar, e não somente o desempenho dos alunos na aprendizagem.

A verdadeira compreensão da realidade complexa da escola não é possível tomando, como referência de análise, apenas os resultados obtidos pelos alunos, mas de múltiplos aspectos que compõem o universo escolar. A compreensão da instituição escolar é uma necessidade que pode ser viabilizada pela avaliação interna do seu funcionamento (BRANDALISE, 2007).

À medida que a autoavaliação institucional pode possibilitar a obtenção de dados a respeito do trabalho escolar como um todo e, conseqüentemente, impulsionar o desenvolvimento da instituição, ela pode ser considerada uma estratégia de trabalho da gestão escolar, ideia central do DSC11.

DSC11 – Autoavaliação institucional da escola é uma estratégia de gestão

É uma estratégia de gestão, com pesquisas e muito trabalho de aprendizagem, a autoavaliação e o PPP se complementam como práticas na melhoria da qualidade institucional (P₄). Critério importante na gestão, pois com pesquisa, entrevistas, reuniões e formações podemos ter uma análise do trabalho desenvolvido, se está coerente com a proposta pedagógica (D₄).

As ideias centrais do DSC11 refletem o que defende Libâneo (2004), de que as estratégias de gestão, de planejamento e de avaliação, em uma perspectiva participativa e democrática, são construídas no cotidiano das relações escolares, com a participação efetiva de todos, caracterizando a escola como uma comunidade de aprendizagem, e o caráter formativo da avaliação.

Nesta mesma direção, os DSC 9, 10 e 11 também revelaram que os sujeitos participantes da pesquisa apresentam uma compreensão de autoavaliação institucional muito voltada à ideia de reflexão sobre as práticas realizadas na escola como um todo, tendo em vista o seu desenvolvimento organizacional e institucional.

Esta concepção de autoavaliação institucional pode estar associada às inúmeras situações de reuniões pedagógicas e administrativas vivenciadas nas escolas, que vêm sendo cada vez mais planejadas e coordenadas a partir de análises, discussões e problematizações a respeito do trabalho desenvolvido pelo coletivo escolar, como defende Cappelletti (2002).

É o que expressam os DSC 12, 13 e 14, que estão centrados em três categorias: sim, participação em reuniões da escola, dos conselhos e planejamento; sim, participação no processo de autoavaliação para repensar mudanças voltadas à melhoria da escola; não, mas consideram o processo de autoavaliação institucional importante.

As reuniões e conselhos da escola, que envolvem a comunidade escolar, segundo Sordi (2012), são espaços de reflexão, diálogos, negociações com base nas questões que emergem no dia-a-dia do trabalho escolar, o que caracteriza uma autoavaliação institucional de caráter participativo e dialético, expressado nas ideias centrais dos DSC 12 e 13.

DSC12 - Sim, participação em reuniões da escola, dos conselhos e planejamento

Já realizamos, na escola, momentos de avaliação de todo com vistas à melhoria (D₅). Já realizamos este processo nos diferentes âmbitos, visando sempre à melhoria da qualidade do ensino (P₅). Repensar o todo, todas as práticas, posturas, e principalmente propor e promover mudanças (D₃). Repensar a prática e suas melhorias (P₃). Melhoria das práticas pedagógicas, ambientes educativos, melhoria da aprendizagem e resultados escolares, desenvolvimento profissional, condições de trabalho (D₆). Sempre que necessário, nos reunimos para direcionar nosso trabalho (D₇). Verificação do nível de consecução dos objetivos, a realidade escolar e tomadas de decisão (D₆). Aplicação das coordenadoras pedagógicas realizada pelos professores (D₉). Avaliação da coordenação pedagógica realizada pelos professores e organizadas pela SME (P₉).

DSC13 – Sim, participação no processo de autoavaliação para repensar mudanças voltadas à melhoria da escola

É um processo constante, cada momento de término de trimestre; conselho escolar, fazemos enquanto equipe de gestão, reflexões das nossas práticas visando à tomada de decisões e redimensionamentos necessários (D₁₄). Através de reuniões para assinatura de pareceres, apresentações culturais, reuniões individuais, onde temos o feedback com pais e ou responsáveis pelos alunos (P₁). Em várias reuniões, no planejamento do plano de ação, PPP (P₇). Com a equipe estratégica, uma das nossas tarefas era realizar esta avaliação através do FOFA (P₈). Com conselho de classe e avaliação externa e internas (D₉) (P₉).

Os discursos revelam que a autoavaliação institucional é valorizada pelos sujeitos da pesquisa e que, de certa forma, está muito presente nas práticas escolares. No entanto, não há uma prática sistematizada de autoavaliação, ou seja, um projeto de autoavaliação a ser desenvolvido pela comunidade escolar, de forma sistemática e processual, concebido (planejado/decidido), implementado e avaliado coletivamente com vistas ao desenvolvimento das instituições como proposto por Alaiz, Góes e Gonçalves (2003), Santos Guerra (2003) e Sordi (2016), acepção também contida no DSC14.

DSC14 – Não, mas consideram o processo de autoavaliação institucional importante

Acredito [que] sim, [é] de grande importância para a reflexão do trabalho pedagógico (P₈). Somos todos avaliados pela SME, mas a escola como um todo não faz esta avaliação interna (P₁₂).

Autores como Nóvoa (1992), Santos Guerra (2003, 2007) e Pérez Gómez (2001) defendem cada vez mais a ideia da escola enquanto *lócus* de mudança. E, neste sentido, as mudanças podem ser alavancadas pelos processos de autoavaliação desenvolvidos em uma perspectiva participativa e negociada, na qual os sujeitos da comunidade escolar são os protagonistas.

No entanto, devem ser considerados quais são os fatores capazes de mobilizar a comunidade educativa à participação no processo de autoavaliação da escola, pois não é tão fácil desenvolvê-la, como muitas vezes se pensa e acredita. “Ou seja, não é fácil construir coletivamente formas de avaliação que consigam lidar com os efeitos e tensões que são decorrentes da pluralidade de sentidos, poderes e perspectivas que se jogam no contexto escolar” (AFONSO, 2003, p. 52).

A respeito desses fatores de mobilização à participação, os DSC 15, 16, 17 e 18 trazem o pensamento coletivo das diretoras e pedagogas, e estão organizados em quatro (4) categorias: envolvimento da comunidade nas ações da escola; ações de mobilização no interior da escola; o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos; avaliação da equipe gestora da escola pela SME.

DSC15 – Envolvimento da comunidade nas ações da escola

Trabalho efetivo de diagnóstico junto à equipe docente; mobilizando os educadores à identificação de progressos e dificuldades. Valorizar o trabalho do professor e as práticas efetivadas (D₁₄). Nas reuniões pedagógicas, sempre o grupo avalia o que foi realizado pela escola, pontos positivos, e o que não deu certo já fica estabelecido para não repetir (P₁₂). Não há um único fator, mas ações conjuntas reflexivas das ações necessárias para a melhoria da qualidade de ensino (D₅). Não existe um único fator, mas uma ação conjunta de toda a comunidade no processo de reflexão na ação, visando à melhoria da qualidade do ensino (P₅). Reunião do conselho escolar (P₉). Formação continuada (D₂) (P₂). Seminários, palestras estudos e planejamentos dentro do ambiente escolar, como elaboração de jornais, carta-convite, dia da família, etc. (P₄). Sensibilização, conhecimento, estudo (D₃) Estudo, motivação, sensibilização (P₃). Formações, palestras, reuniões, eventos na escola (D₄). Reuniões, assinaturas de pareceres, conselhos de classe (D₇). Responsabilidade e comprometimento para melhoria da qualidade da educação na escola (P₁₁). A busca da qualidade para a educação (P₈).

DSC16 - Ações de mobilização no interior da escola

Quando há um envolvimento da comunidade em participar das ações da escola visando a colaborar para melhoria, trabalhando junto com a escola e não contra a escola (D₁). E quando há um envolvimento significativo entre comunidade e escola visando à integração entre os mesmos para que se sintam formadores de opiniões e construtores da própria identidade da escola (P₁). A qualidade do atendimento à comunidade (D₈). Reunião de APM e conselho escolar (P₉). As reuniões da APM, conselho escolar, e participação efetiva da comunidade (P₈). Acessibilidade dos pais na escola, participação dos pais na vida dos filhos, parcerias entre comunidade e escola, informações claras e transparência da gestão na tomada de decisões, entre outros (D₁₃) (P₁₃).

DSC17- O desenvolvimento da aprendizagem dos alunos

Aprendizagem dos alunos, qualidade do ensino - aprendizagem através da identificação das fragilidades e potencialidades usando um plano de melhoria (D₆). Reunião de pareceres de aprendizagem (D₉) (P₉). Aprendizagem dos alunos (P₇). Aprendizagem (D₁₀), o desenvolvimento dos alunos (D₈).

DSC18 - Avaliação da equipe gestora da escola pela SME

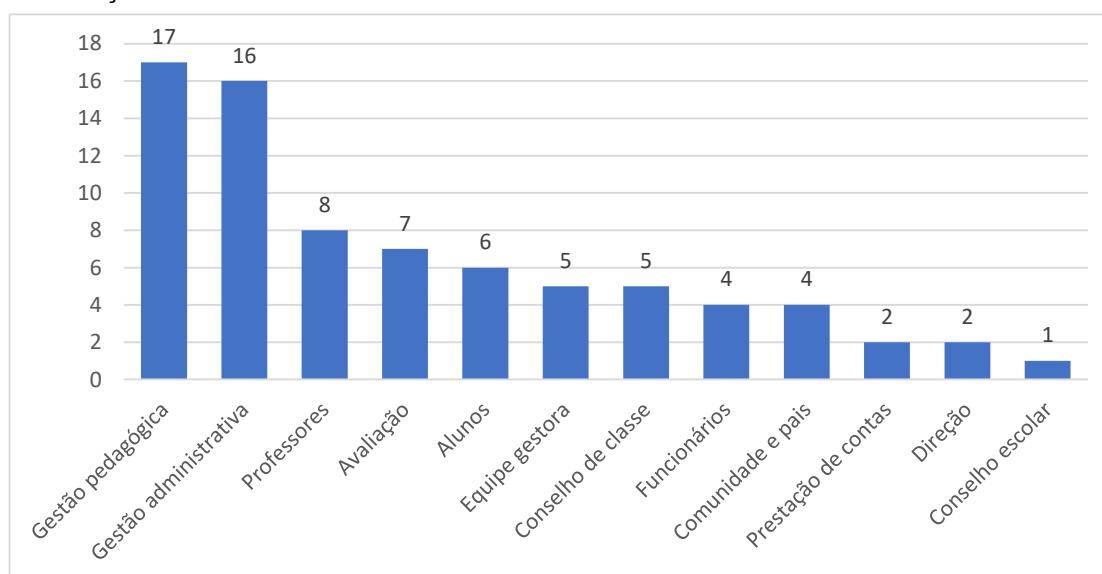
Avaliação da equipe gestora da escola pela SME (D₉) (P₉).

Como afirma Brandalise (2007), a autoavaliação da escola, quando baseada na participação dos sujeitos da própria comunidade escolar, pode desvelar caminhos para uma autêntica melhoria da qualidade educativa, “pode possibilitar a melhoria das escolas ao propiciar uma disponibilidade permanente de informação, passível de ser utilizada para regular as suas ações e facilitar o percurso que têm que percorrer para alcançar as suas aprendizagens” (MARTINS, 2017, p. 30).

Além disso destaca-se, como fator de grande importância para a valorização e mobilização dos sujeitos para o processo de autoavaliação, o compromisso efetivo por parte da escola e da SME, no que diz respeito à utilização dos dados da autoavaliação institucional, no sentido de encaminhamento de ações, providências a serem tomadas em função das necessidades e fragilidades apontadas, articulação entre a autoavaliação e o planejamento institucional (MARTINS, 2017).

Quando questionados a respeito das áreas ou aspectos da escola que necessitam ser considerados em um processo de autoavaliação institucional, as diretoras e pedagogas apontaram diversos aspectos, os quais podem ser identificados no gráfico 10, na página seguinte.

Gráfico 10 - Aspectos da escola apontados pelos gestores para integrar a autoavaliação institucional da escola



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas respostas dos questionários.

Nota: Os dados numéricos apresentados são frequências absolutas, porque a questão permitiu marcar mais de uma opção.

As respostas dos sujeitos atribuíram maior ênfase na gestão pedagógica e na gestão administrativa da escola. No que diz respeito à gestão pedagógica da escola, os sujeitos apontaram estratégias, como o acompanhamento de atividades cotidianas desenvolvidas na escola, o planejamento de ações pedagógicas, o monitoramento, em sala de aula, das atividades desenvolvidas pelos professores, a formação contínua e reuniões organizadas pela escola. É importante considerar, ainda, que esses elementos podem auxiliar na estruturação de um processo de autoavaliação sistematizado no espaço escolar.

Neste contexto, em que os sujeitos destacam a gestão pedagógica das diferentes realidades em que atuam, evidencia-se a necessidade de organização de espaços formativos em que o coordenador pedagógico e o diretor possa promover um processo de reflexão dessas questões para a organização das práticas pedagógicas desenvolvidas. Felício e Silva (2016, p. 121) assinalam que cabe à gestão escolar dinamizar esse processo reflexivo para o planejamento de práticas coletivas e alcance de objetivos comuns, “objeto-fim da autoavaliação”.

Além da área da gestão pedagógica, os sujeitos apontaram os aspectos relacionados à gestão administrativa, professores, avaliação da aprendizagem,

alunos, equipe gestora, conselho de classe, funcionários, comunidade e pais, prestação de contas, direção e conselho escolar.

Entre as estratégias para mobilização dos envolvidos nesse processo, os sujeitos indicaram realizar, com a comunidade escolar, assembleias e discussões, definição de objetivos e planejamento, reuniões e debates, pareceres individuais e coletivos da turma, organização de trabalhos pedagógicos entre os que fazem parte da escola e aplicação de questionários para levantamento de dados que propiciem reflexões sobre o trabalho desenvolvido no contexto escolar.

Conforme o ponto de vista de Afonso (2003, p. 53), “uma das tarefas da gestão democrática da escola pública é também a tarefa de mobilizar as vontades coletivas visando construir forma de avaliação da escola que sejam elas mesmas democráticas e participativas”.

Outro questionamento feito às diretoras e pedagogas foi sobre as ações que a escola procura desenvolver, decorrentes dos resultados do processo de autoavaliação da escola. As declarações delas estão expressas nos DSC 19 e 20.

DSC19 - (Re)Planejamento e desenvolvimento de (novas) ações propostas

São realizados diálogos sobre o que teve melhora e busca de soluções para problemas encontrados (P₈). Após estudos e formação em serviço, faz-se novo planejamento ajustando, as necessidades que foram observadas e várias ações são propostas, de acordo com o que foi discutido (P₇) (D₃) (P₃) (D₉) (D₈), para dinamização de novas ações e práticas (P₁₄) e acompanhamento do trabalho do professor (D₈). Após realizada essa pesquisa (de avaliação), é feito o levantamento de dados e, posteriormente, são elaborados gráficos que são apresentados para a comunidade escolar (D₁₃) (P₁₃) (D₈), fazendo-se cumprir o que foi combinado e registrado em ata durante a reunião com todos da escola (P₁).

DSC20 - Ações voltadas para mudanças nas práticas pedagógicas

Mudança de práticas, posturas e atitudes (D₅), (P₅). Inovações com projetos diferenciados desenvolvidos com alunos, pais, e também, quando necessário, com professores e funcionários (D₄) (P₄). De acordo com os resultados, são tomadas medidas imediatas para tentar sanar as falhas. Ex: reforço escolar, gincanas e brincadeiras envolvendo a família (D₇) (D₈), juntamente com as ações que irão ser desenvolvidas para melhoria da qualidade do serviço prestado em nossa instituição (D₁₃) (P₁₃).

O pensamento dos gestores escolares revela uma importante etapa do processo de autoavaliação, denominado *plano de melhoria*, por Alaiz, Góis e Gonçalves (2003), que é a utilização dos resultados da avaliação interna da escola com proposições para a melhoria do trabalho escolar.

Novas ações, novos planos e projetos dão novo significado ao desenvolvimento institucional da escola, podendo gerar mudanças de práticas, posturas, atitudes dos membros da comunidade escolar e, também, na cultura da escola (PÉREZ GOMES, 2001; SANTOS GUERRA, 2007; BRANDALISE, 2010).

Um plano de desenvolvimento institucional criado coletivamente com análise dos avanços e fragilidades desvelados em uma autoavaliação institucional participativa pode conduzir os sujeitos educacionais participantes a agirem em busca da qualidade escolar, da justiça social e da construção da cidadania, minimizando, também, as desigualdades sociais.

Acredita-se que autoavaliação participativa, colocada como prática social e estratégia de ação e de compromisso com concepções ampliadas de qualidade, pode gerar melhorias nas e das aprendizagens, porque, como afirma Sordi (2012), a autoavaliação participativa permite realizar microrregulações no próprio processo avaliativo.

No entanto, a autoavaliação institucional não se restringe ao interior das escolas, pois está estritamente relacionada às políticas públicas educacionais. Por isto devem ser consideradas suas relações com os sistemas educacionais, tanto no âmbito federal como municipal, como é o caso desta pesquisa.

Ao serem questionados se a Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa tinha planos para implementar processos de autoavaliação institucional nas escolas, as ideias centrais originaram as categorias expressas nos DSC20 - Sim. Processos internos da própria escola; DSC21 - Não. Processos internos da própria escola; DSC22 - Sim. Acompanhamento externo à escola; DSC23 - Sim. Apoio de outra instituição.

DSC20 - Sim. Processos internos da própria escola

É uma ferramenta de gestão que está constante em nossas ações de trabalho, numa perspectiva pedagógica, com o corpo docente e corpo administrativo (D₁₄). Autonomia para que a equipe escolar planeje a autoavaliação (P₄). Momentos/reuniões/formações para participação (D₄). Um deles é o conselho de classe (P₈). Elaboração do PPP (D₄) (P₄).

Destaca-se, nos depoimentos das diretoras e pedagogas, que a avaliação é uma ferramenta de gestão, pois elas consideram que, nas ações cotidianas, processos internos de avaliação são realizados, ainda que não sistematizados enquanto projeto de autoavaliação institucional da escola. Requerem, também, autonomia para que a equipe de gestão planeje a autoavaliação da escola.

Na perspectiva apontada pelas gestoras, evidencia-se que a avaliação institucional se torna uma ferramenta de extrema importância para a gestão, no que se refere às questões de organização, autonomia das escolas e acompanhamento do desenvolvimento do projeto político-pedagógico (FELÍCIO; SILVA, 2016).

A partir das ideias de Sordi (2012a), considera-se que a avaliação institucional precisa constituir-se por meio de um processo coletivo e com objetivos comuns, de onde surge a importância da mobilização da equipe de gestão, principalmente da coordenação pedagógica para articulação desses aspectos e para alcance de melhorias nas práticas pedagógicas sistematizadas nas escolas.

Os sujeitos também apontaram que o município não apresenta planos específicos para implementar processos de autoavaliação, por já possuírem ações vigentes que desencadeiam iniciativas de apoio pedagógico e acompanhamento do trabalho das escolas, por meio das assessoras pedagógicas, conforme expresso no DSC21.

DSC21 - Não. Processos internos da própria escola

Hoje temos a nossa (A. P.) apoio pedagógico, que nos acompanha fazendo esta ligação entre nós e a Secretaria de Educação para melhor andamento e concretização dos objetivos propostos (P₁).

As assessoras pedagógicas no município de Ponta Grossa também têm contribuído com esse processo, para a escola repensar as práticas desenvolvidas nesses espaços, pois uma das atribuições da equipe de assessoramento pedagógico, disposto no item 7 da Lei nº 12.269 (PONTA GROSSA, 2015a, s.p.), indica a colaboração desses profissionais na escola com “os diferentes instrumentos do processo de avaliação e outros instrumentos necessários à qualidade do ensino”.

Nesta direção, Sordi (2016) também assinala a necessidade de a escola planejar espaços para os diálogos coletivos que avancem na melhoria da qualidade social das relações estabelecidas na própria escola.

Sobre os discursos relacionados ao acompanhamento externo da escola e de outra instituição, pode-se observar a ênfase dada às ações desencadeadas pela Secretaria Municipal de Educação no processo de atendimento às escolas, bem como outras instituições que a SME firmou parceria para desenvolvimento de ações no Ensino Fundamental da rede municipal de ensino. Os DSC22 e DSC 23 trazem as ideias centrais a respeito desse acompanhamento externo.

DSC22- Sim. Acompanhamento externo à escola

De certa forma, o município já realiza algumas avaliações (D₁₀). Já é prática da SME com acompanhamento na escola por parte das AP (assessoras pedagógicas), avaliações, monitoramento (D₅) (P₅). Acredito que nas reuniões (OTP) que o Município fez, especificado no calendário escolar, seja uma maneira de ajudar a escola nesse processo (P₇).

DSC23– Sim. Apoio de outra instituição

Temos parcerias com o Instituto Lemann e estamos caminhando para esse processo (D₈).

As iniciativas adotadas pela SME foram apontadas pelas diretoras e pedagogas, como apoio às escolas, que podem, também, colaborar no processo de autoavaliação institucional. As assessorias pedagógicas foram citadas novamente, pelos sujeitos, como uma das maneiras de acompanhamento do trabalho desenvolvido, e de avaliação. Também foram citadas, nos discursos, algumas avaliações que o município já realiza e que possivelmente os resultados auxiliem a escola a repensar suas ações desenvolvidas; entretanto, essas avaliações não foram elencadas no DSC. A indicação da Fundação Lemann também foi apontada pelo participante D8 como uma possibilidade para desencadear a avaliação institucional, ao possibilitar momentos de formação continuada e reflexões sobre a escola e seus resultados na Prova Brasil/Ideb. Interessante destacar que o Plano Municipal de Educação de Ponta Grossa (2015-2025) dispõe, no item 7.4, articulado à meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE), sobre qualidade de ensino, que:

7.4 Adequar e consolidar o processo contínuo de autoavaliação das escolas de Educação Básica, por meio de instrumentos de avaliação institucional que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos/das profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática (PONTA GROSSA, 2015b, s.p., grifos nossos).

Assim, a necessidade de as escolas se autoavaliarem está inserida no Plano Municipal de Educação como uma das estratégias para aprimoramento das ações educativas. Como afirma Peroni (2006), a escola precisa ter autonomia para fazer sua autoanálise, para repensar sobre o cumprimento de sua função social e, desta forma, avançar na sua qualidade social. Nesta perspectiva, é necessário:

Pensar em uma avaliação que envolva as escolas, com todos os seus segmentos; as secretarias de Educação com suas políticas locais; e o Ministério da Educação, pensando na autonomia dos entes federados, mas também nas suas responsabilidades, é um grande desafio para a

democratização da gestão da educação básica hoje e condição indispensável para o avanço da qualidade da educação no país (PERONI, 2006, p. 149).

Soma-se a este desafio que a compreensão da realidade escolar por meio da autoavaliação institucional é sempre um processo complexo, pois cada escola tem sua identidade, sua singularidade, mas sempre é possível encontrar caminhos para avaliar, porque há muita informação a trabalhar na e pela escola (BRANDALISE, 2010).

3.3.3 Relações entre avaliação externa e interna da escola segundo os gestores escolares

Atualmente, a concepção de educação escolar está relacionada a uma dualidade em que, por um lado, ela é vista como instrumento indispensável para a economia social e, por outro, como um processo que busca, por meio de políticas de avaliação em larga escala, com provas padronizadas, aferir a qualidade e desempenho dos estudantes e das escolas (MACHADO; ALAVARSE; ARCAS, 2015).

Tal dicotomia é vivida no meio educacional, interferindo diretamente na gestão educacional e escolar. De um lado há a vertente gerencialista, solidificada no princípio neoliberal que busca solucionar os problemas da educação por meio da administração objetiva do trabalho escolar, com o controle e regulação da qualidade da educação. De outro lado existe a gestão democrática, que prioriza as decisões partilhadas, refletidas no coletivo em busca da qualidade social da escola (LIBÂNEO, 2004; HYPOLITO; LEITE, 2012).

Assim, considerando a forte presença do Estado Avaliador, materializado pelas políticas de avaliação externa em larga escala, buscou-se diagnosticar a percepção das diretoras e pedagogas participantes da pesquisa sobre as relações entre as avaliações externas e internas no contexto escolar.

As ideias centrais das respostas originaram três categorias, que formaram os seguintes discursos: DSC24 - Existência de forte cunho político na avaliação externa; DSC25 - Importante para reflexão no interior das escolas; DSC26 - As avaliações externas geram competições entre as escolas.

No DSC24, as diretoras e pedagogas apontaram a existência de forte cunho político na avaliação externa e no uso de seus resultados, também que há muitas fragilidades nas políticas de avaliação externa, principalmente em relação à falta de percepção da realidade de cada contexto escolar nas provas padronizadas, bem

como a falta de apoio para a análise dos resultados e de orientação para superação das dificuldades dos alunos e da escola em prol de avanços da qualidade educativa. Nas falas das gestoras esses aspectos se confirmam.

DSC24 - Existência de forte cunho político na avaliação externa

Se fosse uma prova preparada dentro da realidade de cada escola, visando à comunidade que a mesma está inserida, seria de grande valia; porém, dentro da proposta atual, acaba nos frustrando por não atingirmos números expressivos (P₁). As avaliações avaliam a qualidade do ensino; porém, nem sempre as dúvidas e mudanças acontecem (D₄). Frágeis e com cunho político, sem continuidade das práticas usando a aprendizagem (D₂) (P₂). As avaliações do MEC têm como objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema. Porém, politicamente, pouco se faz para avanço na educação (P₄). Em relação à do MEC, tem pontos positivos e negativos (P₇). Tem boa iniciativa, mas que ainda precisa melhorar (P₈). Existe uma lacuna entre a autonomia gerenciada pelo município e as exigências (metas) do MEC (D₅) (P₅). O que observamos é que, muitas vezes, ficam só nas estatísticas, números, questão mais política (P₁₂). São instrumentos falhos que desconsideram a realidade de cada escola (P₁₁). As avaliações são diferentes, os aplicadores da Prova Brasil sem experiência com o ensino básico (D₇).

Como aponta o DSC24, na maioria das vezes, o centro dessas avaliações do Saeb tem forte caráter político, na busca de méritos, estatísticas e números, resultados, deixando de lado a importância de um processo avaliativo de cunho mais qualitativo, situação que acaba gerando muita frustração à comunidade escolar e, por conseguinte, o descrédito das políticas de avaliação em larga escala para melhoria da qualidade das escolas, como apontam Freitas (2012, 2014) e Sordi (2012a, 2012b, 2016).

No entanto, é importante ressaltar que as políticas de avaliação externa podem ser de grande valia para escola analisar o processo educativo, a partir de um olhar externo à escola. Sendo assim, é necessário compreender que as avaliações externas não podem estar voltadas somente aos objetivos políticos, administrativos e de regulação social, sendo apenas um instrumento de controle ou simples fonte de poder, mas um instrumento que promova, no cotidiano da escola, ações emancipatórias, como defendem Afonso (2009), Cappelletti (2002) e Rodrigues (1995).

As ideias centrais contidas no DSC25 revelam que os sujeitos reconhecem as avaliações externas realizadas pela SME como importantes instrumentos para verificar o processo de aprendizagem de cada aluno, para refletir e replanejar as práticas, pois elas trazem dados importantes do contexto escolar, possibilitando retornos em prol de uma formação crítica.

DSC25 - Importante para reflexão no interior das escolas

Outras avaliações externas que iniciaram esse ano nas outras escolas, onde a equipe aplica prova de produção textual e matemática, é bem importante para sabermos como está a aprendizagem dos alunos e intervir com novas ações (P₉). São de extrema importância para o crescimento da escola (D₁₄). É muito importante para que todos os envolvidos reflitam, seja [sobre] práticas, e partam da análise dos resultados [e] replanejem sua prática (D₃). Refletir sobre a prática para propor ações (P₃). Tem umas que são positivas, como as avaliações que hoje a SME realiza, onde montamos um portfólio (P₇). Acredito serem necessárias, e nos dão dados importantes sobre o desempenho da escola, municípios e outros (D₈). Em formar um cidadão crítico, participativo, capaz de compreender, raciocinar, etc. (D₁). Como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem das políticas públicas no qual a escola está inserida (D₁₃) (P₁₃).

Na mesma linha de raciocínio das ideias centrais do DSC25, Souza (2013) afirma que, para as avaliações externas serem significativas para a escola, elas não podem ter um fim em si mesmas, é preciso que elas causem impacto nos ambientes escolares e nas ações pedagógicas, possibilitando mudanças na gestão, no corpo docente, nos alunos e na comunidade escolar como um todo.

Desta maneira, todos podem repensar suas práticas, pesquisar e ir em busca de novos caminhos. É certo que a escola sozinha não pode resolver seus problemas, mas deve analisá-los em diálogo com o sistema de ensino ao qual pertence, de modo que a gestão democrática seja construída cotidianamente, com coletivização na tomada de decisões sobre as ações educativas.

As políticas de avaliação externa, se voltadas para a emancipação e não para o controle e competição, podem auxiliar o movimento de ações que possibilitem uma construção coletiva da própria instituição, da autonomia da escola em prol do seu desenvolvimento institucional (ROCHA, 1999).

No DSC26, as ideias centrais trazem um posicionamento das diretoras e pedagogas sobre o Ideb, apontando que ele promove um movimento de ranqueamento e, por consequência, comparações e competições entre as escolas.

DSC26 - As avaliações externas geram competições entre as escolas

Na maioria das vezes, torna-se um ranking entre escolas, numa disputa para ver quem é a melhor (destaque) (D₁). Existe uma preocupação grande em melhorar o Ideb das escolas (D₁). Acho que o Ideb é mais competição entre as escolas (D₉).

Certamente a divulgação dos resultados das avaliações externas é uma grande conquista, pois promove um avanço em relação à democratização e transparência dos resultados, pois traz tanto para a escola, quanto para comunidade

escolar e sociedade civil, a possibilidade de discussão e problematização da qualidade educativa (DIAS SOBRINHO, 1995; PESTANA, 2013).

No entanto, o que se torna primordial durante o processo de divulgação dos resultados é um olhar mais reflexivo e refinado sobre os dados quantitativos, pois eles trazem consigo não somente números, mas dados importantes das instituições escolares e seus respectivos sujeitos, e que, se usados de maneira adequada, podem trazer contribuições para mudanças necessárias nas ações da escola. Quanto ao Ideb, ao considerar somente os índices de aprovação e os resultados da Prova Brasil, mesmo que o resultado alcançado pela escola esteja adequado, ele não pode ser considerado uma síntese da qualidade do trabalho escolar.

De acordo com o pensamento de Santos Guerra (2003), dificilmente a complexidade da realidade vivida na escola é considerada nas avaliações externas de acordo com sua importância, pois não há o costume de aprofundar as análises rigorosas para reconstruir tal realidade, nem mesmo em relação à sua historicidade e seus elementos, os quais configuram todo o espaço escolar e as relações escolares.

Nesta acepção, novas possibilidades e concepções de avaliação podem ser pensadas e discutidas com o objetivo de considerar a escola, suas peculiaridades, histórias e atores.

Tendo em vista a importância de compreender e colocar em prática um processo de avaliação interna e externa em prol de uma educação mais emancipatória do que regulatória, que considere a historicidade, a cultura e os atores de cada escola, foi questionado aos sujeitos da pesquisa as possíveis reflexões que a comunidade escolar poderia fazer sobre a avaliação interna e externa da escola e seu significado para o trabalho docente em sala de aula.

Dos depoimentos das gestoras sobre as relações entre a autoavaliação da escola e as avaliações externas e suas relações com a práticas pedagógicas formaram-se três categorias, as quais originaram os DSC: DSC27 – Oportunidade de aprendizagem e formação coletiva sobre o trabalho escolar; DSC28 – Necessidade de participação efetiva de toda a comunidade escolar; DCS29 – Gestão democrática na escola.

No DSC27, o significado das avaliações externa e interna para as diretoras e pedagogas remete para a análise do trabalho pedagógico, visando à melhoria no processo de ensino-aprendizagem, como expresso nos depoimentos.

DSC27 - Oportunidade de aprendizagem e formação coletiva sobre o trabalho escolar

São bem complexas (D₇). As avaliações internas e externas são necessárias e importantes para o trabalho, pois servem como eixo norteador para melhoria do processo ensino-aprendizagem (D₅). Avaliação externa: avalia o desempenho do processo educativo. Ex. Prova Brasil (D₈). Avaliação interna: avalia a aprendizagem do aluno diária, contínua, diagnóstica feita em sala de aula (D₈). Ela faz se necessária; porém, que haja uma meta (objetivo) e um feedback que desperte uma ação-reflexão na prática docente, visando à melhoria da qualidade de ensino (P₅). Os dados obtidos poderiam ser comparados e refletidos buscando para a realidade da escola (P₁₁). A avaliação em sala de aula é importante, tanto para o professor quanto para a comunidade escolar, pois é uma maneira de medir a qualidade do ensino oferecido (D₁₃) (P₁₃). Sempre estamos refletindo sobre essas avaliações para que, na sala de aula, a aprendizagem se efetive (P₇). Dependendo do resultado alcançado, o professor avaliar sua própria prática, lembrar de dar um retorno significativo aos alunos para que os mesmos possam melhorar (P₁). Oportunizar encontros de formação (D₂) (P₂). É a busca por uma aprendizagem efetiva (P₈).

Outro posicionamento relativo às avaliações externa e interna da escola, apontado pelos gestores, foi para a necessidade e importância da participação efetiva da comunidade no trabalho escolar, como expresso no DSC28:

DSC28 - Necessidade de participação efetiva de toda a comunidade escolar

Cada escola tem sua autonomia no processo de avaliação no município, o importante é focar na aprendizagem de qualidade do aluno (D₁₃) (P₁₃). Primeiro a comunidade deveria participar mais, frequentar reunião de pais, vir quando solicitadas, com objetivo de aproximar família-escola. Porém, na nossa realidade, isto não ocorre (D₁). Toda discussão, análise que a comunidade escolar faça sobre o trabalho realizado, reflete diretamente em sala de aula, na aprendizagem dos alunos (P₁₂). Eu posso, a partir dos dados, apoiar a escola [a] participar mais da escola e da vida acadêmica dos filhos (D₃). Apoio familiar na vida do aluno (P₃). Os pais entendem a importância e participam do processo (D₁₄).

Ao trazer em suas falas a importância da participação coletiva, retoma-se o enfoque crítico de Libâneo (2004), em relação à organização e gestão da escola, que defende a organização escolar como um sistema que agrega pessoas, e leva em consideração as interações e participações em busca da coletividade para as tomadas de decisões, viabilizando diferentes problematizações e ações concretas da realidade vivida.

Ainda em relação à avaliação externa e interna das escolas, outro significado atribuído pelas diretoras e pedagogas foi a possibilidade de efetivação da gestão democrática na escola, a partir das reflexões e discussões coletivas que ela pode desencadear no ambiente escolar, como exposto no DSC29.

DSC29 - Gestão democrática na escola

Uma real efetivação da gestão democrática nas decisões educacionais (D₄). Conseguir uma gestão democrática em todos os ambientes escolares. Fazer com que sejam pensadas e decididas propostas coletivas de caráter educacional (P₄).

Desta forma, para que haja uma gestão democrática, assim como os discursos sugerem, há a necessidade dos gestores se perceberem como sujeitos articuladores e de importância na mobilização da comunidade escolar para a participação dos processos referentes à educação, qualidade e avaliação (LIBÂNEO, 2004).

3.3.4 Contribuições, perspectivas e desafios da autoavaliação institucional da escola

O campo da avaliação institucional é bastante complexo, polissêmico e plurirreferencial (DIAS SOBRINHO, 1995) porque exige análises sócio-históricas na perspectiva de construção de seus sentidos e significados sociais.

A complexidade da dimensão institucional fica evidente nos processos de autoavaliação da escola, porque o objeto ou campo da avaliação institucional abrange as dimensões administrativas, pedagógicas, curriculares, relacionais, tudo o mais integradamente possível, possibilitando a interferência sobre essas realidades, no seu todo e/ou em partes (BRANDALISE, 2007).

Devido à complexidade de desencadear um processo interno de avaliação da escola, há muita resistência para realizá-las de forma sistematizada na escola, o que exige muita habilidade dos gestores escolares na sensibilização e mobilização da comunidade escolar à participação.

As razões para a escola implementar processos de autoavaliação institucional atualmente, segundo Rocha (1999), são de ordem econômico-social, político-administrativa, científico-pedagógica ou de natureza legal (ROCHA, 1999).

Quando questionados sobre as razões para a escola realizar processos sistemáticos de autoavaliação, as respostas analisadas originaram três categorias, e os DSC: DSC30 – Melhoria e qualificação da escola; DSC31 - Análise das práticas pedagógicas da escola; DSC32 - Inovação das práticas de ensino-aprendizagem.

A razão central para a avaliação interna da escola no DSC30 é a melhoria e qualificação da escola. Segundo Rocha (1999), esta razão é de ordem político-administrativa porque a sociedade atual tornou-se mais exigente quanto ao desempenho das escolas e a sua função de diminuir as desigualdades sociais, porque os poderes públicos querem justificativas quanto aos gastos com Educação pública.

DSC30 – Melhoria e qualificação da escola

Através da autoavaliação podemos verificar em quais aspectos precisamos melhorar (D₁₀). As questões de autoavaliação são para traçarmos metas e objetivos para serem alcançados (D₁). Para compreender a identidade escolar e sempre seguir de acordo com os documentos que delimitam isso na escola (P₁₁). Permite ter parâmetro geral de todas as instâncias da escola (P₁₂), para ter melhor organização em prol de resultados (D₇), para o próprio crescimento e cumprimento de suas atribuições junto à comunidade escolar (P₁), uma necessidade de qualificação humana (funcionários, pais e comunidade) (P₈). É importante para medir o grau de satisfação da comunidade no serviço prestado (D₁₃) (P₁₃), por isso é importantíssimo que a comunidade participe, compreenda que a escola é para os filhos, e que precisa de qualidade (D₁). É certamente chave para análise de dados, melhorias e ampliação de políticas públicas (P₃).

Outra razão mencionada pelas gestoras para a realização da autoavaliação é de ordem científico-pedagógica, porque novas abordagens sobre os problemas das escolas e da educação foram desenvolvidas pela comunidade científica, nas últimas décadas, a partir de suas investigações: a valorização dos contextos escolares, a busca pelos fatores explicativos da diferença de qualidade entre as escolas, a passagem de uma pedagogia centrada no aluno para outra centrada na escola (ROCHA, 1999; NÓVOA, 1992), aspectos presentes no DSC31.

DSC31 – Análise das práticas pedagógicas da escola

A autoavaliação é ponto de partida para buscar, inovar nas práticas de ensino visando à melhoria da qualidade da educação (D₅). A autoavaliação torna-se um componente fundamental para percepção do desempenho, tanto de alunos como equipe docente, onde os envolvidos trabalham cooperativamente, a avaliação constitui-se mediadora da construção de conhecimento (P₄). É importante para analisar o trabalho que está sendo desenvolvido, enriquecer as atividades pedagógicas, cooperação, o desempenho dos funcionários e professores (D₄), repensar sobre a prática do trabalho pedagógico que envolve toda a comunidade escolar (D₂) (P₂), melhorar o trabalho de todos (D₉). E, principalmente, para ter um instrumento que auxilie na qualidade do ensino-aprendizagem na escola (D₁₃) (P₁₃). O processo já ocorre na escola por meio de conselho de classe, monitoramentos e acompanhamento da SME (D₁₄).

O pensamento coletivo das diretoras e pedagogas é expresso no que Nóvoa (1992) defende: a autoavaliação institucional da escola pode gerar uma produção de conhecimentos a partir dos professores ou equipe pedagógica, para melhorar o trabalho escolar, a formação de professores, a gestão escolar, o desempenho dos alunos, pois permite conhecer a própria realidade educativa. A autoavaliação institucional pode possibilitar, à gestão escolar, a implementação de inovações educacionais no contexto escolar.

No DSC32, as diretoras e pedagogas salientaram o potencial da escola como campo de produção de conhecimento e inovação do processo ensino-aprendizagem:

DSC32 - Inovação das práticas de ensino-aprendizagem

A escola é um campo enorme de pesquisa e, com esses dados, nos munimos de material para estudo; assim, melhorar a prática docente, efetivando realmente o processo de ensino - aprendizagem (D₃). Para buscar a melhoria do processo ensino-aprendizagem (P₅). Ensino-aprendizagem seja mais eficiente (D₇). A aprendizagem dos alunos (P₇). Saber onde estão suas fragilidades e facilidades, visando à melhoria do ensino-aprendizagem (D₈). Seleção de projetos que realmente acrescentam e efetivem a aprendizagem (D₇). Não podemos culpar os alunos pelo fracasso escolar; sim, conhecer a realidade desse aluno (P₈).

Neste sentido, como explica Rocha (1999), a autoavaliação pode desenvolver a autonomia coletiva da escola, estabelecendo progressivamente um espaço estratégico de reflexão e construção coletiva de sua identidade organizacional e de desenvolvimento institucional. A avaliação institucional inserida nas várias ações desenvolvidas na escola coloca-se como mediadora para o desenvolvimento do PPP da escola.

As gestoras, quando questionadas sobre as principais dificuldades para as escolas realizarem e manterem os processos de autoavaliação institucional, apontaram três razões principais: A primeira foi sobre a necessidade de a comunidade escolar entender que as sugestões e críticas levantadas nos processos de autoavaliação institucional podem contribuir para desencadear processos de melhoria da escola, como revelam as ideias centrais do DSC33.

DSC33 - Compreensão das sugestões e críticas pela comunidade escolar

Precisa ter bem claro que as sugestões, as críticas precisam ser construtivas para melhoria (D₁). Precisa realizar uma autocrítica (P₁₁) Perceber o problema e não ter alternativa (ideia) de como enfrentar, necessidade de buscar respostas para tais problemas, nos levando à mudança (D₅) (P₅). Há opiniões divergentes (D₇), e uma cultura do esvaziamento acadêmico, falta comprometimento (D₃) (P₃), falta de informação e de visão das famílias (D₈). Fazer que alunos e professores se motivem a fazer a diferença dentro da sociedade, de forma a serem construtores do próprio aprendizado (P₁). Penso que os professores pensam muito em "vencer conteúdos", isto atrapalha a qualidade na educação (P₈).

No DSC34 foram reunidas as ideias centrais que revelam a segunda dificuldade apontada pelos gestores, quanto à escola considerar as questões de ordem sócio-emocional e afetiva dos alunos na tomada de decisão sobre sua aprovação e retenção ao final dos ciclos (3º e 5º anos), revelando certa insegurança na avaliação da aprendizagem pelo coletivo escolar.

DSC34 – Decisão sobre a retenção do aluno ao final do ciclo

Decisões acerca da retenção do aluno, considerando questões de ordem emocional. Levar em consideração o lado humano dos alunos (D₄). Levar em consideração estado emocional em que o aluno se encontra (P₄). Decisão se um aluno deve ou não ser retido na série (D₄). Na decisão se o aluno deve ou não reter-se na mesma série (P₄). Cobrança de conteúdo (D₄) (P₄).

Embora a relevância da autoavaliação da escola seja reconhecida pelas diretoras e pedagogas, a operacionalização do processo de autoavaliação institucional no interior da escola foi outra dificuldade revelada em seus depoimentos.

DSC 35 – Operacionalização do processo de autoavaliação no interior da escola

Compreensão da importância deste instrumento para a qualidade do serviço prestado na escola. Transparência nas respostas apresentadas (D₁₃) (P₁₃). Organização dos instrumentos de autoavaliação (D₂) (P₂).

A autoavaliação institucional constitui-se em um processo de busca da realidade escolar, com suas tendências, seus saberes, seus conflitos e dilemas. Deve dar suporte às decisões e mudanças na prática educativa (BRANDALISE, 2007). Portanto, é um desafio a ser enfrentado pela gestão da escola e pela comunidade escolar.

Quando solicitadas a apontar os desafios que a escola enfrenta para realização da avaliação institucional interna, os depoimentos das diretoras e pedagogas concentraram-se em três categorias, formando os DSC 36, 37, 38, 39, apresentados na sequência.

DSC36 - Desenvolvimento da autoavaliação na escola

O desafio é criar momentos para fazer formalmente a autoavaliação (P₁₂). O desafio é mudar as práticas (P₃), é a mudança de paradigmas (D₃). É cumprir as ações após a autoavaliação (D₁₃) (P₁₃). É a efetivação das práticas que visem à mudança, à melhoria da qualidade da educação pública (P₈) (D₅) (P₅).

DSC37 – Mobilização da comunidade escolar à participação

O desafio é reunir todos os envolvidos (P₇), mobilizar a comunidade escolar para o processo de autoavaliação (D₂) (P₂), para a participação do maior número de representantes da comunidade escolar (D₁₃) (P₁₃) e a divergência de opiniões (P₇). Também motivar para que todos os segmentos se sintam responsáveis por esta autoavaliação (P₁₁). Despertar esta consciência na comunidade (D₁).

DSC38 - Formação sobre autoavaliação da equipe gestora e demais membros da comunidade escolar

O desafio é realizar a formação da comunidade escolar (D₈). Em meu modo de pensar, ainda engatinhamos no processo avaliativo das escolas (D₇). Há falta de conhecimento, de clareza sobre o que realmente é autoavaliação institucional (D₅) (P₅). O desafio é proporcionar formação continuada para a equipe gestora das escolas e para os professores sobre autoavaliação institucional (D₂) (P₂) (D₄) (P₄).

DSC39 – Reconhecimento dos professores e alunos da importância da avaliação da aprendizagem

O desafio é fazer que alunos e professores se motivem a fazer a diferença dentro da sociedade, de forma a serem construtores do próprio aprendizado (D₇), é o entendimento

deles que a avaliação é um instrumento importante e indispensável para o ensino-aprendizagem (P₁).

Os desafios que os gestores apontam nos DSC acima falam por si só, como afirma Lefèvre e Lefèvre (2005), e foram aspectos discutidos no conjunto das análises realizadas neste capítulo, sobre as concepções e práticas dos gestores escolares: o desenvolvimento do processo de autoavaliação da escola, sua operacionalização no cotidiano escolar, a criação e desenvolvimento de um plano institucional para orientar as mudanças, a mobilização da comunidade escolar à participação, à valorização da avaliação, entre outros.

Porém, chama a atenção o DSC38, sobre a necessidade de formação continuada para a equipe gestora e demais membros da comunidade escolar, porque há falta de conhecimento, de clareza sobre o que realmente é autoavaliação institucional (D5, P5), pois, como afirma D7, “Em meu modo de pensar ainda engatinhamos no processo avaliativo das escolas”.

A gestão, a avaliação e o planejamento, na perspectiva democrática, fazem parte de um processo coletivo, no qual o requisito principal é a participação efetiva de todos. Para que a avaliação da escola tenha potencial de contribuir para a melhoria do trabalho escolar, ela precisa ser democrática, abrangente, participativa e contínua. É preciso, também, investir na formação continuada dos gestores e professores e garantir à escola condições materiais que lhe permitam dar relevância aos processos pedagógicos voltados para uma formação humana mais justa e igualitária.

3.4 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DOS GESTORES ESCOLARES REVELADAS NOS DISCURSOS DO SUJEITO COLETIVO

Na análise dos depoimentos das diretoras e pedagogas expressos nos discursos do sujeito coletivo da seção anterior, é possível identificar os sentidos e significados por elas atribuídos para avaliação institucional da escola, especialmente para a autoavaliação, que são domínios de estudo da avaliação educacional.

Considerando os DSC que integraram os eixos definidos para análise dos dados empíricos, em diálogo com o referencial teórico adotado na pesquisa, alguns pontos merecem ser ressaltados:

- Quanto às concepções e práticas de avaliação educacional, há o entendimento pelas gestoras de que ela: a) é centrada no acompanhamento, na análise e redirecionamento das práticas pedagógicas; b) é parte das atividades didático-pedagógicas dos professores e do processo de ensino e aprendizagem; c) é voltada para as dimensões administrativas, pedagógicas, estruturais e relacionais da escola, considerando a totalidade do processo educativo; d) é importante para coleta de informações sobre o trabalho escolar; e) é um instrumento de gestão escolar;

- Quanto aos tipos de avaliação realizados no contexto escolar, a avaliação da aprendizagem dos alunos de modo sistemático foi mais apontada pelas gestoras, seguida da avaliação das professoras e das práticas pedagógicas. A avaliação da gestão escolar não é realizada na maioria das escolas;

- Quanto à participação das escolas em avaliações externas, foram apontadas as avaliações realizadas em larga escala pelo MEC/INEP – SAEB/Prova Brasil e pela Secretaria Municipal de Educação;

- Quanto à compreensão das concepções das diretoras e pedagogas sobre autoavaliação institucional das escolas, três perspectivas foram apontadas. A primeira, quando a própria escola desenvolve o processo de autoavaliação; a segunda, que a autoavaliação institucional é aquela voltada à melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem; e a terceira, que a autoavaliação institucional da escola é uma estratégia de gestão. Estas perspectivas de autoavaliação institucional enfatizaram a reflexão coletiva sobre as práticas realizadas na escola como um todo, tendo em vista o seu desenvolvimento organizacional e institucional;

- Quanto às práticas de avaliação no interior da escola, as gestoras consideram que as reuniões administrativas, pedagógicas, dos conselhos escolares, dos pais, são momentos em que a autoavaliação da escola é realizada, mas que não há uma prática sistematizada de autoavaliação, ou seja, um projeto de autoavaliação a ser desenvolvido pela comunidade escolar, de forma sistemática e processual, concebido (planejado/decidido), implementado e avaliado coletivamente;

- Quanto à participação da comunidade escolar na autoavaliação da escola, há destaque para a necessidade de: envolvimento da comunidade nas ações da escola; de ações de mobilização no interior da escola; da utilização dos resultados para o encaminhamento de ações, de providências a serem tomadas em função das necessidades e fragilidades detectadas; da articulação entre a autoavaliação e o planejamento institucional;

- Quanto à percepção das diretoras e pedagogas sobre as relações entre as avaliações externas e internas no contexto escolar, elas enfatizaram a existência de forte cunho político na avaliação externa e no uso de seus resultados, e que há muitas fragilidades nas políticas de avaliação externa, principalmente em relação à falta de percepção da realidade de cada contexto escolar, que não são considerados nas provas padronizadas;

- Quanto ao Ideb, o posicionamento das diretoras e pedagogas é de que ele promove um movimento de ranqueamento e, por consequência, comparações e competições entre as escolas, e que não pode ser considerado como síntese da qualidade da escola;

- Quanto aos motivos para a escola realizar a autoavaliação, as gestoras mencionaram: a) para a melhoria e qualificação da escola; b) devido à necessidade de análise das práticas pedagógicas da escola; c) para promoção de inovações educacionais; d) para a produção de conhecimento sobre o trabalho escolar, a formação de professores, a gestão escolar, o desempenho dos alunos; e) para desenvolver a autonomia coletiva da escola;

- Quanto às dificuldades enfrentadas para as escolas realizarem e manterem os processos de autoavaliação institucional, a principal delas foi sua operacionalização no dia-a-dia da escola e a resistência da comunidade escolar;

- Quanto aos desafios que a escola precisa enfrentar para realizar a autoavaliação, as gestoras enfatizaram que é criação de espaços e tempos no cotidiano escolar para desenvolvê-la, aliada à mobilização da comunidade escolar, à participação no processo avaliativo, e à necessidade de formação continuada em avaliação para toda comunidade escolar.

Enfim, diante da riqueza dos dados empíricos desta pesquisa, fica evidente que a compreensão da realidade complexa que é a escola precisa tomar, como referência de análise, os múltiplos aspectos e sujeitos que compõem seu universo. A autoavaliação da escola pode se constituir como um dos pontos de partida para viabilizá-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A autoavaliação institucional das escolas como um dos objetos de estudo do campo da avaliação educacional requer maior atenção, tanto dos meios acadêmicos como nos educacionais - sistemas de ensino e suas escolas. Soma-se a estes as instâncias governamentais, sejam elas federais, estaduais ou municipais, dada sua relevância para a compreensão da realidade dos contextos escolares e definição de políticas educacionais.

Com o intuito de pensar em subsídios teórico-metodológicos que possam apoiar a realização de processos de autoavaliação institucional pelos sujeitos da comunidade escolar e desencadear novas formas de participação no interior das escolas é que a presente pesquisa foi desenvolvida.

A investigação realizada refletiu o desejo em saber mais sobre as concepções e práticas da autoavaliação institucional das escolas, em diálogo com os estudiosos de referência da área. O mapeamento de teses e dissertações realizadas no contexto brasileiro confirmou que se está ainda em fase embrionária nas pesquisas acadêmicas sobre autoavaliação de escolas, justificando, assim, a relevância do estudo.

A análise das concepções e práticas dos gestores escolares (diretores e equipe pedagógica) de escolas públicas municipais de Ponta Grossa/PR foi o objetivo da investigação. Para tanto, optou-se inicialmente pela identificação das concepções e práticas dos gestores escolares sobre avaliação educacional, seguida da descrição das concepções e práticas sobre autoavaliação institucional da escola.

Tal encaminhamento permitiu realizar a discussão das potencialidades e fragilidades dos processos de autoavaliação institucional da escola, evidenciadas pelos gestores escolares, bem como os sentidos e significados por eles atribuído à articulação entre os processos de avaliação interna da escola e as avaliações externas. Da mesma forma, as contribuições, perspectivas e desafios que emergiram dos dados empíricos trazem elementos importantes para o estudo da autoavaliação da escola.

A contextualização da realidade atual das escolas selecionadas trouxe informações sobre as matrículas, índice de aprovação, infraestrutura e desempenho no Ideb; ou seja, sobre o acompanhamento da evolução dos resultados das escolas que, de certa forma mostram uma realidade (parcial) delas. Quanto aos índices de

aprovação, 69% das escolas tiveram aumento e 31% redução, nos anos de 2014 e 2015. Em relação ao Ideb alcançado pelas escolas nos anos de 2013 e 2015, houve um aumento em 87,5% das escolas, e em relação aos três parâmetros estabelecidos pelo portal QEdú, 50% encontram-se na situação de *manter* os resultados alcançados no Ideb.

Conforme as metas traçadas para as escolas pesquisadas, pode-se inferir que elas atuam com uma boa qualidade de ensino na rede municipal. No entanto, considera-se que os índices alcançados mostram apenas uma atuação parcial da escola a partir dos resultados (apenas) quantitativos das avaliações de larga escala, nas quais o MEC evidencia o sucesso ou fracasso das escolas por meio dos resultados dos alunos nas provas padronizadas como sínteses do trabalho da escola.

Quanto à infraestrutura física declarada no Censo Escolar, as escolas apresentam condições básicas para o funcionamento e atendimento dos alunos: quadra de esportes, sala de professores e sala para direção, mas é questionável que apenas 69% possuem biblioteca, 19% possuem sala de leitura, 75% possuem laboratório de informática. Há uma desigualdade evidente na infraestrutura física delas para o atendimento dos alunos.

Ao traçar o perfil sócio-educacional das gestoras escolares, verificou-se que a qualificação em nível superior é adequada as funções que eles exercem – Licenciatura em Pedagogia -, com especializações *lato sensu* em diversas áreas. As diretoras e as pedagogas mostraram uma experiência significativa no exercício da função, porque elas atuaram como professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e nos cargos de pedagoga e de diretora, em sua maioria. Pode-se evidenciar que os gestores escolares, de certa forma, são cientes da responsabilidade de representar a identidade da escola e de exercer a liderança na gestão escolar e na coordenação do trabalho escolar.

As concepções e práticas de avaliação educacional dos gestores escolares apontaram a relevância de uma avaliação educacional relacionada:

- à prática pedagógica, quando identifica a avaliação educacional como um processo de acompanhamento, análise e redimensionamento da prática pedagógica;
- ao processo ensino-aprendizagem, quando dá ênfase à avaliação da aprendizagem;

- aos diferentes aspectos da escola e da Educação, quando explicitam que a avaliação educacional abrange a escola em sua totalidade;

- à coleta de informação, quando apontam para o levantamento de dados sobre a escola por meio da avaliação.

Na análise dos discursos das diretoras e pedagogas, a concepção de avaliação educacional identificada foi de sentido amplo, na medida em que elas trazem, em seus discursos, a avaliação da escola, da gestão escolar, da prática pedagógica, do desempenho profissional dos professores, da aprendizagem dos alunos como a ela integradas. No entanto, a ênfase por elas atribuída à avaliação educacional em seus diferentes domínios está sempre relacionada à melhoria da aprendizagem dos alunos e da qualidade da escola.

Quanto às concepções e práticas de autoavaliação institucional, foi possível identificar, nos depoimentos, que a autoavaliação institucional é entendida como aquela que a própria escola desenvolve, contemplando dimensões administrativas, pedagógicas, estruturais e relacionais, com forte orientação formativa, pedagógica e processual. Destacaram que:

- a autoavaliação institucional é aquela voltada à melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, quando atribuíram a relevância do processo para a qualidade na sala de aula e acompanhada pela participação da comunidade escolar;

- a autoavaliação institucional da escola é uma estratégia de gestão, com base no planejamento coletivo que, se realizado em uma perspectiva participativa e democrática, pode construir fortes relações entre a escola e os membros da comunidade escolar;

- as práticas de autoavaliação institucional são aquelas realizadas em reuniões na escola, nos conselhos de classe, nos conselhos escolares, com a participação da comunidade escolar para repensar mudanças voltadas à melhoria da qualidade da escola.

Embora eles tenham identificado elementos da autoavaliação institucional da escola nos diversos processos de trabalho realizados no cotidiano escolar, não mencionaram a realização dela de forma sistematizada, e integrada ao projeto pedagógico da escola.

Quanto às áreas ou aspectos da escola que necessitam ser considerados em um processo de autoavaliação institucional, os gestores escolares apontaram a

área de gestão em suas dimensões pedagógica e administrativa. Ressaltaram a necessidade de envolver, de fato, a comunidade escolar na avaliação interna da escola, pois são os professores, alunos, pais, funcionários e gestores escolares que, no dia-a-dia das escolas, vivenciam o trabalho escolar, o que lhes dá legitimidade para propor e desenvolver ações na busca de alternativas para superação das diversas situações enfrentadas pela escola cotidianamente.

Nos depoimentos analisados ficou clara a necessidade de estudos que propiciem aprofundamento teórico sobre autoavaliação institucional da escola, pois eles reconhecem que têm pouco conhecimento sobre esse domínio da avaliação educacional.

Sobre as relações entre avaliação externa e interna da escola, as declarações das diretoras e pedagogas apontaram a existência de forte cunho político na avaliação externa, voltados à valorização de resultados das escolas, em detrimento de processos educativos realizados no contexto escolar; portanto, de avaliações mais participativas e de cunho mais qualitativo e crítico.

Compreende-se, assim, que a autoavaliação institucional das escolas, em contraposição à concepção de controle e de responsabilização da avaliação externa, pode contribuir para inovações das práticas educativas e nas orientações das políticas educacionais, em particular as políticas de avaliação de escolas.

As avaliações externas têm uma função específica pela sua característica de avaliação em larga escala, mas sozinhas não permitem aferir a qualidade de uma escola, pois em seus *designs* desconsideram outros elementos fundamentais do contexto escolar. Porém, se bem conduzidas, seus resultados podem fornecer elementos para uma reflexão da própria escola, sobre o trabalho que realiza. Tomando os resultados das avaliações internas e das avaliações externas, a escola poderá identificar suas potencialidades e fragilidades, buscando soluções para sua melhoria e desenvolvimento institucional.

A razão central apontada pelos gestores escolares para a realização da autoavaliação institucional da escola foi sua contribuição para a melhoria e qualificação da escola, pois, por meio dela, pode-se fazer uma autoanálise do trabalho escolar e propor ações internas para qualificá-las. Constitui-se uma perspectiva de avaliação da escola de caráter político-administrativo; porém, voltada para processos mais democráticos e formativos, e não de controle, classificação e prestação de contas.

Outra razão, de ordem científico-pedagógica, mencionada pelas diretoras e pedagogas, foi a possibilidade de análise das práticas pedagógicas desenvolvidas cotidianamente pelos professores, porque ela propicia momentos coletivos de reflexão, discussão, aprendizagem e replanejamento. É o autoconhecimento institucional gerado a partir de aspectos contextuais da escola, que respeita a identidade e singularidade da instituição, para além de avaliações de escolas centradas no somente desempenho dos alunos. Nesta perspectiva, há uma produção de conhecimentos sobre a escola, que pode dar suporte à gestão escolar para o desenvolvimento dos projetos institucionais e proposição de inovações educativas.

As razões elencadas, no entanto, não isentam a escola de se deparar com dificuldades para realizar a autoavaliação institucional da escola. Os gestores escolares destacaram três dificuldades: a compreensão das sugestões e críticas oriundas do processo avaliativo da escola pelo corpo docente e administrativo, a decisão sobre a retenção dos alunos ao final do ciclo de aprendizagem, e a operacionalização do processo de autoavaliação no interior da escola. De certa forma, estas dificuldades transformam-se em desafios cotidianos para a equipe gestora das escolas.

Para as diretoras e pedagogas que participaram da pesquisa, o desenvolvimento de um processo de autoavaliação institucional de forma sistematizada, como se propõe no campo de investigação da avaliação educacional em uma perspectiva participativa e dialética é muito complexo, desafiador e de difícil operacionalização na escola, porque a mobilização da comunidade escolar à participação não é tarefa fácil e requer muita habilidade e liderança da direção e equipe pedagógica da escola.

A formação continuada sobre os fundamentos teórico-metodológicos da autoavaliação institucional para os sujeitos da comunidade escolar foi uma solicitação dos gestores investigados, pois reconhecem a carência de conhecimento específico nesse domínio da avaliação educacional. No entanto, nos discursos analisados, o compromisso dos gestores escolares em relação ao papel que desempenham, bem como sobre a importância da participação dos sujeitos nos processos decisórios da escola foi muito enfatizado.

Ao escrever as palavras finais desta pesquisa, fica claro que a escola precisa ter autonomia para pensar-se como uma instituição social peculiar e capaz

de produzir conhecimento sobre si própria, ao revisitar práticas, posturas, decisões para entender as potencialidades e fragilidades que afetam a qualidade da escola, embora faça parte de um sistema educacional com responsabilidades em todos os níveis com a qualidade social da educação.

A autoavaliação institucional desenvolvida em uma perspectiva participativa pode ser um dos caminhos para a construção da autonomia da escola, mas precisa ser apreendida pelos gestores escolares e profissionais da educação. Por isto se acredita que a pesquisa desenvolvida pode ser relevante para os gestores educacionais e escolares, para pesquisadores em avaliação educacional, em especial sobre avaliação institucional de escolas. Por fim, o objeto de estudo desta investigação não se encerra com esta pesquisa, mas pode constituir-se como ponto de referência a novos estudos e investigações.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. 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.

_____. "Avaliação educacional". In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana; VIEIRA, Livia M. F.(Orgs.). **Dicionário sobre Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Brasília: Secretaria da Educação Básica do MEC, 2010.

ALAIZ, Vitor; GÓIS, Eunice; GONÇALVES, Conceição. **Auto-avaliação de escolas**: pensar e praticar. Porto: Edições Asa, 2003.

ALVES, Maria Palmira Carlos. TEIXEIRA, Serafim Correia. Avaliação interna e externa: soma necessária para uma escola de qualidade. In: PILOTTO, Silvia S. D. ALVES, Maria Palmira C. **Avaliação em educação**: questões, tendências e modelos organizacionais, Joinville: Editora Univille, 2009, p.31 -52.

BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada as ciências sociais**. 5 ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2003.

BETINI, Geraldo Antônio. **Avaliação institucional em escolas pública de ensino fundamental de campinas**. 2009, 397f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

BRAGA, Fabiana Marini; MELLO, Roseli Rodrigues. Comunidades de Aprendizagem e a participação educativa de familiares e da comunidade: elemento chave para uma educação de êxito para todos. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, 18(2):165-175, maio/agosto 2014.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. **Auto-avaliação de escolas**: processo construído coletivamente nas instituições escolares. 2007, 213f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. **Autoavaliação de escolas**: alinhavando sentidos, produzindo significados. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

BRANDALISE, Mary Ângela T.; MARTINS, Clícia. Programa de avaliação institucional da educação básica do Paraná: da produção à implementação da política na escola. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 435-456, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www3.uepg.br/geppea/wp-content/uploads/sites/10/2014/06/Programa-de-avaliacao-institucional-da-educacao-basica-do-Parana-da-producao-a-implementacao-da-politica-da-escola.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em:

<http://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/con1988_12.07.2016/CON1988.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2016.

_____. Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 jan. 2001. Seção 1, p. 1.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, n.248, 23 dez., 1996.

_____. Ministério de saúde - **Plataforma Brasil**. Disponível em: <<http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>>. Acesso em: 15 out, 2017.

_____. **INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>>. Acesso em: 15 out, 2017.

_____. Diretoria de Estatísticas Educacionais – DEED. **Orientações de preenchimento de censo escolar 2017-** Programas e políticas federais, Brasília, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/caderno_de_instrucoes/orientacoes_de_preenchimento_do_censo_escolar_2017_programas_e_politicas_federais.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Florianópolis, v. 21, n.2, p. 513-518, 2013a. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v21n2/v21n2a16.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2017.

_____. **Tutorial para uso do software de análise textual Iramuteq**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013b. 18 p.

CAPELLETTI, Isabel F. Avaliação de Currículo: Limites e Possibilidades. In: _____ (Org.). **Avaliação de Políticas e Práticas Educacionais**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola Ltda, 2002. p. 13–36.

_____. Avaliação de Currículo: uma concepção gerada no movimento da ação. In: _____ (Org.). **Avaliação e Currículo: políticas e projetos**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2010. p. 11–24.

CARDOSO, Maria Ângela De Moraes. **Participação do colegiado escolar no processo de avaliação institucional**: do discurso à realidade. 2012, 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

CASALI, Alípio. Fundamentos para uma avaliação educativa. In: CAPELLETTI, Isabel. F. **Avaliação da aprendizagem**: discussão de caminhos. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2007. p. 9–26.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pesquisa-ação/pesquisa-intervenção**. Texto de circulação interna no Curso de Pós-graduação em Educação/Currículo da PUC/SP. São Paulo: PUC-SP, 2003.

CLÍMACO, Maria do Carmo. Avaliação de escolas: estratégia de prestação de contas e de melhoria. In: FERNANDES, Domingos. **Avaliação em educação: olhares sobre uma prática social incontornável**. Pinhais, Editora Melo, 2011. p.77-93.

COSTA, Maria Simone Ferraz Pereira Moreira. **Avaliação institucional no ensino fundamental: a participação dos estudantes**. 2012, 402f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

DALBEN, Adilson. **Avaliação institucional participativa na educação básica: possibilidades, limitações e potencialidades**. 2008, 261f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da Unicamp. In: DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, N. C. (Orgs.) **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 53–86.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João F de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2017.

DOURADO, Luiz F.; OLIVEIRA, João F. de; SANTOS, Catarina de A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. 2007.

ESTRELA, Albano; RODRIGUES, Pedro. (Orgs.). **Para uma fundamentação da avaliação em educação**. Lisboa: Edições Colibri, 1994.

FELÍCIO, H. M. dos. S.; SILVA, C. Autoavaliação de escolas: contribuições para o desenvolvimento de uma gestão democrática. In: FRANCO, M. A. S.; CAMPOS, E. F. E. (Orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Santos: Loyola, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 15 out. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREITAS, Dirce N. T. De. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas: Autores Associados, 2007.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Unicamp, 2011.

GROCHOSKA, Marcia Andreia. **As contribuições da auto-avaliação institucional para a escola de educação básica:** uma experiência de gestão democrática. 2007, 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: HORKHEIMER et al. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 125-162

HYPOLITO, Álvaro Moreira; LEITE, Maria Cecilia Lorea. Modos de gestão e políticas de avaliação: entre o gerencialismo e a democracia. In: WERLE, F. O. C. (Org.). **Avaliação em larga escala:** questões polêmicas. Brasília: Liber Livro, 2012, p. 135 – 152.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. **O discurso do sujeito coletivo:** um novo enfoque em pesquisa qualitativa. 2 ed. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005.

LEMANN. **Fundação Lemann**. Disponível em: <<http://www.fundacaolemann.org.br/>>. Acesso em: 15 out. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. “O sistema de organização e gestão da escola” In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola** - teoria e prática. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMEIRA, Luciana Cordeiro. **Avaliação institucional e projeto político pedagógico:** uma trama em permanente construção. 2012, 232f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

MACEDO, Mara Elisa Capovilla Martins de. **Auto-avaliação institucional na educação básica** - uma contribuição necessária para o aprimoramento das práticas pedagógicas. 2009, 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2009.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; ARCAS, Paulo Henrique. Sistemas estaduais de avaliação: interface com qualidade e gestão da educação. **RBPAE**, v. 31, n. 3, p. 667-680, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/viewFile/63800/37029>>. Acesso em: 15 set. 2016.

MALLMANN, Vera Carmosina da Silva. **Políticas de avaliação como estratégia de gestão para a melhoria da escola pública de educação básica**. 2009, 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2009.

MARTINS, C. B. **Autoavaliação institucional e suas articulações com a reformulação curricular de cursos de graduação**. 2017, 118f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2017.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz. **Avaliação institucional**: estudo da implementação de uma política para a Escola Fundamental do Município de Campinas – SP. 2011, 348f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

MERITT. **Fundação Meritt**. Disponível em: <<http://meritt.com.br/>>. Acesso em: 15 out, 2017.

MONTEMÓR, Maria Lúcia. **Autoavaliação institucional**: dimensões políticas e gestão democrática. 2013, 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MORAES, Sandro Ricardo Coelho de. **Avaliação institucional na educação infantil de Campinas/SP**: a experiência de três instituições públicas. 2014, 318f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

MORAES, Mônica Cristina Martinez de. **A avaliação da escola pelos pais**. 2010, 164f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MOREIRA, Heriberto; CALEFFE, Luis Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2 ed. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NÓVOA, António. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Larissa Fernanda dos Santos. **A autoavaliação institucional na Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra**: construindo uma dinâmica de participação. 2014, 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

PARANÁ. Lei n.º 18.492, de 24 de junho de 2015. Súmula: Aprovação do Plano Estadual de Educação e adoção de outras providências. **Diário Oficial Executivo**, Curitiba, PR, 25 jun. 2015. n.º 9.479, p. 2. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/PEE/Lei_18492.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2016.

_____. **Programas e projetos - Avaliação institucional**. Secretaria da Educação – Estado de Paraná. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=95>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARREIRA, Artur; SILVA, Ana Lorga da. A lógica da avaliação. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 367-388, abr./jun. 2015. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n87/0104-4036-ensaio-23-87-367.pdf>>.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

PERONI, Vera Maria Vidal. Perspectivas da gestão democrática da educação: avaliação institucional. In: LUCE, Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de Medeiros. **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá. A experiência em avaliação de sistemas educacionais. Em que avançamos? In: BAUER, A.; GATTI, B. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Origem e pressupostos**. v.1. Florianópolis: Insular, 2013, p.117 – 133.

PINHA, Maria Luiza de Sousa. **Avaliação institucional na escola pública de educação básica**: possibilidades para aprimoramento da gestão escolar. 2012, 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2012.

PONTA GROSSA. Decreto nº 7835, de 27 de julho de 2013. Dispõe sobre a eleição de diretores das unidades da rede municipal de ensino da cidade de Ponta Grossa/PR. **Diário Oficial do Município de Ponta Grossa**, Ponta Grossa, 28 jul. 2013. Seção 1.

_____. **Lei nº 12.269, de 02 de setembro de 2015**. Dispõe sobre o plano de empregos, carreira e remuneração do Magistério Público Municipal de Ponta Grossa, e dá outras providências. Ponta Grossa, 2015a.

_____. Lei ordinária n.º 12.213, de 23 de junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação para o período de 2015 a 2025. **Diário Oficial do Município de Ponta Grossa**, Ponta Grossa, 24 jun. 2015b. Seção 1.

QEd. **Plataforma QEd**. Disponível em: <<http://academia.qedu.org.br/como-usar/navegue-no-qedu/o-que-e-o-qedu/>>. Acesso em: 15 out, 2017.

RAMPAZZO, Wania Cristina Tedeschi. **Avaliação institucional na educação infantil**: limites e possibilidades. 2009, 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

RIBERO, Bruna. **A qualidade na educação infantil**: uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo e desafios. 2010, 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

ROCHA, Abel Paiva da. **Avaliação de escolas**. Porto: Edições ASA, 1999.

RODRIGUES, Andrea Maria Rocha. **Avaliação institucional nas escolas públicas de fortaleza - CE**: avanços e desafios. 2009, 85f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

RODRIGUES, Camila. **A participação dos professores no processo de autoavaliação de uma escola de ensino fundamental da rede municipal de campinas**. 2015, 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

RODRIGUES, Pedro. As três “lógicas” da avaliação de dispositivos educativos. In: ESTRELA, Albano; RODRIGUES, Pedro. (Orgs.) **Para uma fundamentação da avaliação em educação**. Lisboa: Edições Colibri, 1994. p. 9-26.

RODRIGUES, Pedro; MOREIRA, João. Questões de metodologia na avaliação de escolas. In: PACHECO, José Augusto (Org.) **Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual**. Porto: PORTO EDITORA, LDA., 2014. p. 181-211.

RODRIGUES, Sueli Carrijo. **Construção de uma metodologia alternativa para a avaliação das escolas públicas de ensino fundamental através do uso da análise por Envoltória de Dados (DEA)**: uma associação do quantitativo ao qualitativo. 2005, 495f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SANTOS GUERRA, M. Á. **Tornar visível o cotidiano: teoria e prática de avaliação qualitativa da escola**. Porto: ASA Edições, S.A., 2003.

_____. **Uma flecha no alvo: a avaliação como aprendizagem**. São Paulo: EDIÇÕES LOYOLA, 2007.

SCRIVEN, Michael. **Evaluation thesaurus**. 4 ed. ed. Califórnia: SAGE Publications, 1991.

_____. **The Logic of Evaluation**. OSSA Conference Archive. 138. Disponível em: <<http://scholar.uwindsor.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1390&context=ossaarchive>>. Acesso em: 10 out, 2017.

_____. **The logic of evaluation**: department of Psychology. Claremont: Claremont Graduate University, 2007.

SILVA, Maria de Lourdes Oliveira Reis da. **Características teóricas, políticas e epistemológicas da avaliação institucional em uma escola da rede pública estadual de ensino**. 2005, 289f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009

SILVA, Vinicius Barcelos Da. **Um modelo para autoavaliação de instituições de ensino médio**: uma contribuição para a gestão educacional. 2012, 167f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos Dos Goytacazes, 2012.

SIMONS, Helen. **Evaluación democrática de instituciones escolares: la política y el proceso de evaluación**. Madrid: Ediciones Morata S.L., 1999.

SORDI, Mara Regina Lemes de; BERTAGNA, Regiane Helena; SILVA, Margarida Montejano da. A avaliação institucional participativa e os espaços políticos de participação, construídos, reinventados, conquistados na escola. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 175-192, maio-ago., 2016.

SORDI, Mara Regina Lemes de. A avaliação da qualidade da escola pública: a titularidade dos atores no processo e as consequências do descarte de seus saberes. In: FREITAS, Luiz Carlos de et al. **Avaliação e políticas públicas educacionais: ensaios contraregulatórios em debate**. Campinas, Sp. Edições Leitura Crítica, 2012a, p.157-169.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Implicações ético-epistemológicas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 485-510, abr.-jun., 2012b.

SOUSA, Sandra Maria Zákia L. Avaliação institucional: elementos para discussão. In: LUCE, Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de Medeiros. **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

SOUZA, Maria Alba de. O uso dos resultados da avaliação externa da escola: relação entre os resultados da avaliação externa e a avaliação interna dos alunos. In: BAUER, A.; GATTI, B. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos**. v.1. Florianópolis: Insular, 2013, p. 163 – 174.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180. Disponível em: <<http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>>. Acesso em: 15 out. 2017.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, Goiânia, v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

APÊNDICE A – Questionário para os Gestores Escolares

Universidade Estadual de Ponta Grossa Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE/UEPG

Cara (o) Diretora/Pedagoga (o)

Este questionário faz parte da pesquisa do Mestrado em Educação da UEPG intitulada ***Autoavaliação institucional da escola: concepções e práticas dos gestores da escola***, a qual objetiva analisar as concepções e práticas de autoavaliação institucional da escola pelos gestores (diretor e equipe pedagógica) de escolas públicas municipais da cidade de Ponta Grossa/PR.

Contamos com a sua valiosa colaboração para este estudo respondendo as questões propostas abaixo.

Atenciosamente

Orientadora: Prof^a Mary Ângela Teixeira Brandalise

Pesquisador: Efrain Ticona

Aguilar

Data de devolução:

31/08/2017

PARTE I: DADOS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

1- _____ NOME

(opcional): _____

2 - FUNÇÃO ATUAL NA ESCOLA: () Diretor(a) () Pedagoga (o) () Professor(a)

3 - IDADE: () 18 a 25 anos () 26 a 35 anos () 36 a 45 anos () 46 a 55 anos
() 56 anos ou mais

4 - SEXO: () masculino () feminino () Outro

5 - NATURALIDADE: () brasileira () estrangeira: qual? _____

6 - ESTADO CIVIL: () solteiro(a) () casado(a) () viúvo(a) () divorciado(a) () outro(a)

7 - FORMAÇÃO PROFISSIONAL:

7.1. Assinale sua formação profissional de maior grau:

- () Ensino Médio - Magistério
- () Ensino Médio - Outros
- () Ensino Superior - Pedagogia
- () Ensino Superior – Curso Normal Superior
- () Ensino Superior - Outros licenciaturas
- () Ensino Superior - Outras áreas.

Especificar _____

7.2. Você concluiu o curso indicado acima:

- () Há menos de 2 anos
- () De 2 a 7 anos
- () De 8 a 14 anos
- () De 15 a 20 anos
- () Há mais de 20 anos

7.3. Assinale e especifique sua formação de pós-graduação de mais alta titulação.

() Não fiz ou não completei curso de pós-graduação

() Especialização:

() Mestrado:

() Doutorado:

8 - TEMPO DE SERVIÇO

Especificação	Até um ano	De 1 a 2 anos	De 3 a 4 anos	De 5 a 6 anos	De 7 a 8 anos	De 9 a 10 anos	De 11 a 12 anos	De 12 a 13 anos	De 14 a 15 anos	Mais de 15 anos
Como professor de Educação Básica										
Na função de professor da escola que atualmente trabalho										
Na função de pedagoga										
Na função de diretora										

PARTE II - QUESTÕES SOBRE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA ESCOLA

1) Na sua opinião, que significa a avaliação educacional?

2) Assinale com (X) quais tipos de avaliação são realizadas na escola que você trabalha atualmente, e quais membros da comunidade escolar dela participam:

Tipos avaliação	Participantes da Avaliação						
	Professores	Pedagogas	Funcionários	Diretor	Pais	Conselho Escolar	Não é realizada na escola
Avaliação da aprendizagem (dos alunos)							
Avaliação das práticas pedagógicas (dos							

professores)							
Avaliação do desempenho docente (relacionada ao plano de carreira docente)							
Avaliação da equipe pedagógica (pedagoga e diretor)							
Avaliação da gestão da escola (atuação do diretor)							
Avaliação dos funcionários da escola							
Autoavaliação da escola (pela comunidade escolar)							
Avaliação da escola pela SME							
Avaliação externa pelo MEC/ Prova Brasil							

- 3) Qual tipo de avaliação, entre os citados na questão, é predominante no cotidiano da escola? Explique.

- 4) Existe algum processo de avaliação na escola para melhoria do trabalho escolar? Se sim, como ele é realizado?

- 5) Na sua opinião, o que é a autoavaliação institucional da escola?

- 6) Você participou de um processo de autoavaliação institucional da escola?

() Sim () Não

Faça um breve comentário:

- 7) Na sua opinião, quais os fatores que são capazes de mobilizar a comunidade educativa no processo de autoavaliação?

- 8) Na sua opinião, quais situações (áreas ou aspectos) da escola podem ser considerados como partes da autoavaliação institucional?

- 9) Se a escola que você trabalha já faz a autoavaliação, descreva como ela é realizada e quais são os que dela participam.

Estratégias	Quem (s) envolvido (n)

- 10) Quais ações são realizadas decorrentes dos resultados da autoavaliação da escola?

- 11) Você sabe se o município tem planos para implementar processos de autoavaliação institucional das escolas? Comentar brevemente.

() Sim () Não

- 12) Na sua opinião, como você vê as relações entre as políticas de avaliação externa (Municipalidade, Estado ou MEC: Prova Brasil e Provinha Brasil e Ideb?

- 13) Na sua opinião, qual é a reflexão que a comunidade escolar poderia fazer sobre a avaliação interna e externa da escola e seu significado para a sala de aula?

- 14) Na sua opinião, quais são as principais dificuldades e desafios que podem enfrentar a escola para realizar e manter os processos de autoavaliação? Comentar brevemente.

Dificuldades:

Desafios:

- 15) Na sua opinião, quais são as principais razões para a escola implementar processos de autoavaliação institucional? Comentar brevemente.

16) Caso deseje, acrescente algum comentário ou sugestão.

APÊNDICE B – Ofício de solicitação a SME – Ponta Grossa/PR

PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTA GROSSA
CNPJ: 76.175.884/0001-87
Estado do Paraná
Exercício 2016

CÓPIA



Processo 3130245/2016

Interessados

Requerente: 2230316 EFRAIN TICONA AGUILAR

Protoc. em: 1052 SMA - Departamento de Atendimento ao Cidadão.

Assunto: 2003 I - Autorização

Data Inicial: 08/11/2016 14:15

Local Inicial: 224 SME - Secretaria Municipal de Educação

Situação: Em trâmite

Resultado:

Observações: AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA NAS ESCOLAS.

Atenção: Somente serão prestadas informações referente ao processo com apresentação deste.

Telefone Protocolo: (042) 3220-1364 - **Internet:** <http://www.pontagrossa.pr.gov.br>

Consulta do andamento processual: <http://www.pontagrossa.pr.gov.br/consulta>

Ponta Grossa, 07 de novembro de 2016.

Ilma. Sra.
Prof.^a Dra Esméria de Lourdes Saveli
Secretária Municipal de Educação
Ponta Grossa – Paraná

Venho por meio desta apresentar à Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa o mestrando **Efrain Ticona Aguilar**, que integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG – PPGE.

O mestrando propõe o desenvolvimento da pesquisa **"Autoavaliação institucional da escola: concepções e práticas dos gestores da escola"**, sob a minha orientação.

A investigação objetiva analisar as concepções e práticas de autoavaliação institucional da escola dos gestores escolares (diretor e equipe pedagógica) de escolas públicas municipais da cidade de Ponta Grossa.

Para tanto, o mestrando adotará na pesquisa os seguintes procedimentos metodológicos:

- a) Análise Documental – documentos oficiais referentes à proposta do plano municipal de educação e os projetos pedagógicos das escolas.
- b) Questionário – instrumento de coleta de dados aplicado aos gestores escolares das escolas pesquisadas que integrarão a pesquisa.

Com o levantamento dos dados e aporte teórico de autores das áreas da educação, avaliação educacional e avaliação institucional. Acredita-se que a pesquisa poderá contribuir para avanços no campo de investigação de avaliação educacional e avaliação institucional, bem como para o desenvolvimento institucional e melhoria da qualidade das escolas (projeto de pesquisa em anexo).

Informamos que a investigação seguirá os procedimentos de ética na pesquisa (anonimato, confidencialidade, entre outros), conforme estabelece a legislação para a área de Ciências Humanas e Sociais.

Contando com a autorização de Vossa Senhoria para o desenvolvimento da pesquisa nas escolas da rede municipal de ensino, colocamo-nos a disposição para maiores esclarecimentos, se necessário.

Atenciosamente.


Efrain Ticona Aguilar
e-mail: eticona@gmail.com


Prof.^a Dra. Mary Ângela T. Brandalise
e-mail: marybrandalise@uol.com.br

APÊNDICE C – Produção acadêmica sobre Autoavaliação ou Avaliação Institucional da Escola

1 - Produção Acadêmica relacionada com a Gestão educacional				
Tipo	Ano	Autor	Título	Instituição
T	2014	Sandro Ricardo Coelho de Moraes	Avaliação institucional na educação infantil de Campinas/SP: a experiência de três instituições públicas	Universidade Estadual de Campinas
D	2007	Marcia Andreia Grochoska	As contribuições da auto-avaliação institucional para a escola de educação básica: uma experiência de gestão democrática	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
D	2008	Adilson Dalben	Avaliação institucional participativa na educação básica: possibilidades, limitações e potencialidades	Universidade Estadual de Campinas
D	2009	Andrea Maria Rocha Rodrigues	Avaliação institucional nas escolas públicas de Fortaleza - CE: avanços e desafios	Universidade Federal do Ceará
D	2012	Vinicius Barcelos da Silva	Um modelo de autoavaliação de instituições de ensino médio: uma contribuição para a gestão educacional	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
D	2013	Maria Lúcia Montemór	Autoavaliação institucional: dimensões políticas e gestão democrática	Universidade Federal de São Carlos
2 - Produção Acadêmica relacionada com a Participação dos sujeitos				
T	2012	Maria Simone Ferraz Pereira Moreira Costa	Avaliação institucional no ensino fundamental: a participação dos estudantes	Universidade Estadual de Campinas
D	2010	Mônica Cristina Martinez de Moraes	A avaliação da escola pelos pais	Universidade Estadual de Campinas
D	2012	Maria Ângela de Moraes Cardoso	Participação do colegiado escolar no processo de avaliação institucional: do discurso à realidade	Universidade Católica de Brasília
D	2014	Larissa Fernanda dos Santos	A autoavaliação institucional na escola municipal estudante Emmanuel Bezerra: construindo uma dinâmica de	Universidade Federal do Rio

		Oliveira	participação	Grande do Norte
D	2015	Camila Rodrigues	A participação dos professores no processo de autoavaliação de uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Campinas	Universidade Estadual de Campinas
3 - Produção Acadêmica relacionada com as Políticas públicas em Educação				
T	2011	Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes	Avaliação institucional: estudo da implementação de uma política para a escola fundamental do município de Campinas/SP	Universidade Estadual de Campinas
D	2005	Maria de Lourdes Oliveira Reis da Silva	Características teóricas, políticas e epistemológicas da avaliação institucional em uma escola da rede pública estadual de ensino	Universidade Federal de Bahia
D	2009	Vera Carmosina da Silva Mallmann	Políticas de avaliação como estratégia de gestão para a melhoria da escola pública de educação básica	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
D	2012	Luciana Cordeiro Limeira	Avaliação institucional e projeto político pedagógico: uma trama em permanente construção	Universidade Católica de Brasília
4 - Produção Acadêmica relacionada com a Qualidade educacional				
T	2005	Sueli Carrijo Rodrigues	Construção de uma metodologia alternativa para a avaliação das escolas públicas de ensino fundamental através do uso da análise por Envoltório de Dados (DEA): uma associação do quantitativo ao qualitativo	Universidade Estadual de Campinas
T	2009	Geraldo Antonio Betini	Avaliação institucional em escolas públicas de ensino fundamental de Campinas	Universidade Estadual de Campinas
D	2010	Bruna Ribeiro	A qualidade na educação infantil: uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
5 - Produção Acadêmica relacionada com o Aprimoramento das práticas pedagógicas				
D	2009	Mara Elisa Capovilla Martins de Macedo	Auto-avaliação institucional na educação básica - uma contribuição necessária para o aprimoramento das práticas pedagógicas	Universidade do Oeste Paulista

D	2012	Maria Luiza de Sousa Pinha	Avaliação institucional na escola pública de educação básica: possibilidades para aprimoramento da gestão escolar	Universidade do Oeste Paulista
6 - Produção acadêmica relacionada com a construção e possibilidades do processo de autoavaliação institucional				
T	2007	Mary Ângela Teixeira Brandalise	Auto-avaliação de escolas: processo construído coletivamente nas instituições escolares	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
D	2009	Wania Cristina Tedeschi Rampazzo	Avaliação institucional na educação infantil: limites e possibilidades	Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Fonte: Desenvolvido pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

Legenda: D – Dissertação; T – Tese.

APÊNDICE D - Procedimentos utilizados para construção dos DSC/Exemplo

A tabulação e organização dos depoimentos dos gestores escolares às questões do questionário foi realizada conforme a metodologia do discurso do sujeito coletivo – DSC, seguindo as etapas:

- a) transcrição literal das respostas dos sujeitos participantes da pesquisa;
- b) leitura de cada resposta dada às questões para identificação das expressões-chave;
- c) seleção das expressões-chave presentes em cada resposta;
- d) identificação das ideias centrais das expressões-chave;
- e) reunião das expressões-chave de cada uma das ideias centrais, gerando as categorias;
- f) elaboração dos DSC a partir das expressões-chave, contidas nas ideias centrais/categorias, encadeando-as narrativamente, de modo que apresentem uma estrutura clara e coerente para expressar o pensamento coletivo dos sujeitos da pesquisa.

No exemplo seguinte é possível observar como foi realizado o processo de organização dos dados. A seguinte questão foi proposta aos gestores escolares:

Na sua opinião, o que é a autoavaliação institucional da escola?

Após as transcrições das respostas e leituras cuidadosas do *corpus* empírico construído, foram extraídas as expressões-chave contidas em cada uma delas, as quais revelavam a essência do pensamento individual dos sujeitos da pesquisa sobre o questionamento realizado.

No quadro 1 está apresentado um fragmento desse processo metodológico, no qual foram identificadas as três ideias centrais A, B e C nas expressões-chave.

Quadro 1 - Expressões-chave extraídas dos depoimentos das entrevistas dos professores

(continua)

Identificação Ideia Central (IC)	Identificação dos sujeitos Q	Expressões-chave (E-Ch)
A	Q ₁ D ₁	É quando podemos realizar avaliação da escola, levantando pontos positivos e negativos e traçando metas de melhoria.
A	Q ₂ D ₂	A escola pensar o seu próprio processo de avaliação.
A	Q ₂ P ₂	A escola pensar o seu próprio processo de avaliação.
A	Q ₃ D ₃	Quando a escola se avalia, reflete, repensa e planeja nossas atitudes.
A	Q ₃ P ₃	Autoavaliar-se para melhorar.
A	Q ₆ D ₆	Com base na formação específica é uma ferramenta que a instituição possui para se autoavaliar e, assim, ser capaz de sempre melhorar a qualidade do desempenho como um todo.
A	Q ₇ P ₇	É uma discussão, reflexão sobre aspectos relevantes da escola, os quais servem como ponto de partida para tomada de decisão e as ações educativas que devem ser tomadas.
A	Q ₈ D ₈	É a avaliação da escola como um todo, nas questões administrativas, pedagógicas e financeira.
A	Q ₈ P ₈	Reflexão do que estou fazendo certo e a correção do que preciso melhorar na pesquisa.
A	Q ₁₀ D ₁₀	É fazer levantamento e análise de dados para saber se o serviço que está sendo prestado é de qualidade ou não.
A	Q ₁₁ P ₁₁	Acredito que seja uma avaliação que nos faça refletir sobre a identidade da escola.
A	Q ₁ P ₁	Temos esta avaliação de forma contínua através da comunidade que estamos inseridos, de como ela vê a escola, trata a escola como membro da própria comunidade.
A	Q ₇ D ₇	Quando são reunidos todos os envolvidos com o processo educacional para discutir, analisar, organizar a instituição.
C	Q ₄ D ₄	Critério importante na gestão, pois com pesquisa, entrevistas, reuniões e formações podemos ter uma análise do trabalho desenvolvido, se está coerente com a proposta pedagógica.
C	Q ₄ P ₄	É uma estratégia de gestão, com pesquisas e muito trabalho de aprendizagem, a autoavaliação e o PPP se complementam como práticas na melhoria da qualidade institucional.
D	Q ₅ D ₅	Avaliação que o próprio grupo escolar faz de si, visando à melhoria da qualidade de ensino.

Quadro 1 - Expressões-chave extraídas dos depoimentos das entrevistas dos professores
(conclusão)

Identificação Ideia Central (IC)	Identificação dos sujeitos Q	Expressões-chave (E-Ch)
D	Q ₅ P ₅	É a avaliação aquela que é realizada no próprio grupo escolar, visando à melhoria na qualidade do processo ensino-aprendizagem.
D	Q ₉ D ₉	Tornar melhor a qualidade da aprendizagem através da reflexão por parte de todos.
D	Q ₉ P ₉	É uma forma de melhorar a qualidade de ensino repensando práticas, procurando soluções para as dificuldades encontradas.
D	Q ₁₂ P ₁₂	Quando todos os envolvidos na escola retomam, refletem sobre sua função na escola, seu trabalho, de que forma contribui para que os alunos avancem na aprendizagem ou não.
	Q ₆ P ₆	Sem resposta
	Q ₁₀ P ₁₀	Sem resposta
	Q ₁₁ D ₁₁	Sem resposta
	Q ₁₂ D ₁₂	Sem resposta
A	Q ₁₃ D ₁₃	É um processo realizado pela comunidade escolar com o objetivo de repensar as práticas exercidas do cotidiano incluindo áreas administrativas, pedagógicas, pessoal ... Pensando da melhoria da qualidade do ensino.
A	Q ₁₃ P ₁₃	É um processo realizado pela comunidade escolar com o objetivo de repensar as práticas exercidas do cotidiano, incluindo áreas administrativas, pedagógicas, pessoal... Pensando na melhoria da qualidade do ensino.
A	Q ₁₄ D ₁₄	Reflexão coletiva sobre as práticas escolares

Fonte: Dados da pesquisa.

As expressões-chave foram agrupadas conforme a similaridade e complementaridade de sentidos das ideias centrais (IC) gerando três categorias, assim denominadas:

Quadro 1 - Ideias Centrais/Categorias originárias das respostas à questão: o que é a autoavaliação institucional da escola?

Identificação Ideais Centrais- IC	Descrição da Categoria	Quantidade (IC)	Porcentagem (%)
A	Autoavaliação institucional é quando a própria escola desenvolve o processo de autoavaliação	16	69,57
B	Autoavaliação institucional da escola é uma estratégia de gestão	2	8,70
C	Autoavaliação institucional é voltada à melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem	5	21,74
Total		23	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

As expressões-chave de cada categoria foram reunidas contendo a essência dos depoimentos individuais dos gestores. Ao serem organizadas elas, formaram um todo discursivo, expressando o pensamento coletivo dos pesquisados nos discursos do sujeito coletivo – DSC seguintes:

DSC: Autoavaliação institucional é quando a própria escola desenvolve o processo de autoavaliação.

É a reflexão coletiva sobre as práticas escolares (D₁₄). Temos esta avaliação de forma contínua através da comunidade que estamos inseridas, de como ela vê a escola, trata a escola como membro da própria comunidade (P₁). Quando são reunidos todos os envolvidos com o processo educacional para discutir, analisar, organizar a instituição (D₇). A escola pensar o seu próprio processo de avaliação (D₂) (P₂), quando a escola se avalia, reflete, repensa e planeja nossas atitudes (D₃), e Autoavaliar-se para melhorar (P₃). É a avaliação da escola como um todo, nas questões administrativas, pedagógicas e financeira (D₈) (D₁₃) (P₁₃). Reflexão do que estou fazendo certo e a correção do que preciso melhorar na pesquisa (P₈). Com base na formação específica, é uma ferramenta que a instituição possui para se autoavaliar e, assim, ser capaz de sempre melhorar a qualidade do desempenho como um todo (D₆). É uma discussão, reflexão sobre aspectos relevantes da escola, os quais servem como ponto de partida para tomada de decisão e as ações educativas que serão jornadas (P₇). É fazer levantamento e análise de dados para saber se o serviço que está sendo prestado é de qualidade ou não (D₁₀). É quando podemos realizar avaliação da escola, levantando pontos positivos e negativos e traçando metas de melhoria (D₁). Acredito que seja uma avaliação que nos faça refletir sobre a identidade da escola (D₁₁).

DSC - Autoavaliação institucional é voltada à melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

É a avaliação aquela que é realizada no próprio grupo escolar visando à melhoria na qualidade do processo ensino-aprendizagem. (P₅). Avaliação que o próprio grupo escolar faz de si visando à melhoria da qualidade de ensino. (D₅). É uma forma de melhorar a qualidade de ensino repensando práticas, procurando soluções para as dificuldades encontradas. (P₉). Tornar melhor a qualidade da aprendizagem através da reflexão por parte de todos (D₉). E quando todos os envolvidos na escola retomam, refletem sobre sua função na escola, seu trabalho, de que forma contribui para que os alunos avancem na aprendizagem ou não (D₁₂).

DSC - Autoavaliação institucional da escola é uma estratégia de gestão.

É uma estratégia de gestão, com pesquisas e muito trabalho de aprendizagem, a autoavaliação e o PPP se complementam como práticas na melhoria da qualidade institucional (P₄). Critério importante na gestão, pois com pesquisa, entrevistas, reuniões, formações podemos ter uma análise do trabalho desenvolvido, se está coerente com a proposta pedagógica (D₄).

APÊNDICE E - Ideias Centrais/Categorias dos depoimentos dos gestores às questões abertas do questionário

Questões

1) Na sua opinião, que significa a avaliação educacional?

Identificação	Categoria	Quantidade Ideias Centrais (IC)	Porcentagem (%)
A	Avaliação educacional relacionada à prática pedagógica	10	34,48
B	Avaliação educacional relacionada aos diferentes aspectos da escola e da educação	6	20,69
C	Avaliação educacional relacionada ao processo de ensino-aprendizagem	10	34,48
D	Avaliação educacional entendida como coleta de informação	3	10,34
Total		29	100,00

Identificação	Categoria	Quantidade Ideias Centrais (IC)	Porcentagem (%)
A	Avaliação interna realizada em reuniões da escola/conselhos	14	48,28
B	Avaliação da aprendizagem dos alunos pelo professor	8	27,59
C	Avaliação externa realizada pela Prova Brasil e SME	3	10,34
D	Avaliação do desempenho dos docentes e do estágio probatório	4	13,79
Total		29	100,00

5) Na sua opinião, o que é a autoavaliação institucional da escola?

Identificação	Categoria	Quantidade Ideias Centrais (IC)	Porcentagem (%)
A	Autoavaliação institucional é quando a própria escola desenvolve o processo de autoavaliação	16	69,57
B	Autoavaliação institucional da escola é uma estratégia de gestão	2	8,70
C	Autoavaliação institucional é voltada à melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem	5	21,74
Total		23	100,00

6) Você participou de um processo de autoavaliação institucional da escola.

Sim () Não () Faça um breve comentário:

Identificação	Categoria	Quantidade Ideias Centrais (IC)	Porcentagem (%)
A	SIM, participação em reuniões da escola, dos conselhos e de planejamento	6	40,00
B	SIM, participação no processo de autoavaliação para repensar mudanças voltadas à melhoria da escola	9	60,00
Total		15	100,00

Identificação	Categoria	Quantidade Ideias Centrais (IC)	Porcentagem (%)
A	NÃO, mas consideram o processo de autoavaliação institucional importante	2	100,00
Total		2	100,00

Identificação	Categoria	Quantidade Ideias Centrais (IC)	Porcentagem (%)
A	Envolvimento da comunidade nas ações da escola	7	24,14
B	Ações de mobilização no interior da escola	14	48,28
C	O desenvolvimento da aprendizagem dos alunos	6	20,69
D	Avaliação da equipe gestora da escola pela SME	2	6,90
Total		29	100,00

10) Quais ações são realizadas decorrentes dos resultados da autoavaliação da escola?

Identificação	Categoria	Quantidade Ideias Centrais (IC)	Porcentagem (%)
A	(Re)Planejamento e desenvolvimento de (novas) ações propostas	12	60
B	Ações voltadas para mudanças nas práticas pedagógicas	8	40
Total		20	100,00

Identificação	Categoria	Quantidade Ideias Centrais (IC)	Porcentagem (%)
A	SIM, processos internos da própria escola	6	26,09

B	SIM, acompanhamento externo a escola	5	17,40
C	SIM, mas não há comentários	6	26,09
D	SIM, apoio de outra instituição	1	4,34
E	NÃO, processos internos da própria escola	1	4,34
F	NÃO	5	21,74
Total		23	100,00

Identificação	Categoria	Quantidade Ideias Centrais (IC)	Porcentagem (%)
A	Existência de forte cunho político na avaliação externa	11	50,00
B	Importante para reflexão das práticas desenvolvidas no interior das escolas	9	37,50
C	As avaliações externas geram competição entre as escolas	3	12,50
Total		24	100,00

Identificação	Categoria	Quantidade Ideias Centrais (IC)	Porcentagem (%)
A	Necessidade de participação efetiva de toda a comunidade escolar	7	31,82
B	Oportunidade de aprendizagem e formação coletiva sobre o trabalho escolar	13	59,09
C	Gestão democrática na escola	2	9,09
Total		22	100,00

Identificação	Categoria	Quantidade Ideias Centrais (IC)	Porcentagem (%)
A	DIFICULDADE, compreensão das sugestões e críticas pela comunidade escolar	10	47,62
B	DIFICULDADE, operacionalização do processo de autoavaliação	5	23,81
C	DIFICULDADE, decisão sobre a retenção do aluno ao final do ciclo de aprendizagem	6	28,57
Total		21	100,00

Identificação	Categoria	Quantidade Ideias Centrais (IC)	Porcentagem (%)
A	DESAFIO, desenvolvimento da autoavaliação na escola	8	32
B	DESAFIO, mobilização da comunidade escolar à participação processos.	8	32
	DESAFIO, formação sobre autoavaliação para a equipe gestora e demais membros da comunidade escolar	8	32
C	DESAFIO, avaliação do ensino-aprendizagem	1	4
Total		25	100,00

Identificação	Categoria	Quantidade Ideias Centrais (IC)	Porcentagem (%)
A	Melhoria e qualificação da escola	11	40,74
B	Análise das práticas pedagógicas da escola	9	33,33
C	Inovação das práticas de ensino – aprendizagem	7	25,93
Total		27	100,00

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP: 2.130.942

FACULDADE SANT'ANA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Autoavaliação Institucional da escola: concepções e práticas dos gestores da escola.

Pesquisador: EFRAIN TICONA AGUILAR

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 67156517.7.0000.5694

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.130.942

Apresentação do Projeto:

O presente projeto de investigação visa analisar as concepções e práticas da autoavaliação Institucional das escolas dos gestores escolares (direto e equipe pedagógica) de escolas públicas municipais da cidade de Ponta Grossa. Trata-se de pesquisa qualitativa, cujos procedimentos de coleta de dados serão: análise documental e questionários. Os sujeitos participantes serão diretores e equipe pedagógica das escolas municipais da cidade de Ponta Grossa baseado em uma amostra do total das escolas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral: Analisar as concepções e práticas de autoavaliação Institucional da escola dos gestores escolares (diretor e equipe pedagógica) de escolas públicas municipais da cidade de Ponta Grossa/PR.

Objetivos Específicos: Contextualizar as condições necessárias para desenvolver o processo de autoavaliação Institucional na escola a partir dos gestores escolares.

- Caracterizar as dimensões consideradas relevantes pelos gestores escolares para o desenvolvimento de um processo de autoavaliação Institucional da escola básica.
- Compreender os sentidos atribuídos pelos gestores escolares às articulações entre avaliação interna e as avaliações externas realizadas pelos organismos

Endereço: Rua Pinheiro Machado - nº 189

Bairro: CENTRO

CEP: 84.010-310

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3224-0301

E-mail: cep@lessa.edu.br

Continuação do Parecer: 2.130.942

oficiais na melhoria dos processos educacionais da escola.

- Discutir sobre como os processos de avaliação externa (contexto macro), avaliação interna (contexto meso) e avaliação da aprendizagem (contexto micro) podem gerar uma cultura de avaliação na escola voltada para o seu desenvolvimento institucional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos são mínimos, visto que os diretores e equipe pedagógica poderão contribuir com suas falas e suas próprias experiências da escola na qual trabalham.

Benefícios: contribuição para o avanço do conhecimento científico em autoavaliação institucional das escolas e para o debate na área de Educação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta de pesquisa é de extrema relevância, uma vez que visa analisar os procedimentos internos avaliativos das escolas municipais, garantindo um largo crescimento na área, como forma de contribuição local para a qualidade do ensino público, bem como servir de referência a outras pesquisas similares no que tange à melhoria das autoavaliações institucionais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos necessários ao desenvolvimento da pesquisa foram apresentados e estão aprovados como parte constituinte do processo.

Recomendações:

Quanto a um dos instrumentos de coleta de dados - questionário - cabe algumas adequações linguísticas, visando o cumprimento à norma padrão escrita da Língua Portuguesa, como algumas sugestões de melhorias em sua elaboração. Seguem as recomendações:

1. Em todo o questionário, sugere-se a modificação dos termos para o gênero masculino, como forma de generalização atendendo tanto ao sexo masculino como feminino, conforme ditam as normas linguísticas. Ex.: Diretor(a), pedagogo(a), professor(a); e não o contrário, vindo antes o termo no feminino.

Como se trata de pesquisa, não se tem a garantia que em todas as unidades a serem pesquisadas, haverá apenas mulheres exercendo as referidas funções. Dessa maneira, adequa-se o documento atendendo a qualquer gênero.

2. Parte II - Item 7 - sugere-se especificar cada linha a ser respondida com a subdivisão do item, não causando confusão de entendimento se é necessário ou não o preenchimento de todas as linhas.

Ex.: 7.1 - Quanto à formação básica; 7.2 - Quanto à graduação; 7.3 - Quanto à pós-graduação

Endereço: Rua Pinheiro Machado - nº 189

Bairro: CENTRO

CEP: 84.010-310

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3224-0301

E-mail: cep@lessa.edu.br

Continuação do Parecer: 2.130.942

(preencher os campos até atingir a titulação atual).

3. Parte II - Item 8 - Informação dupla entre as linhas "Magistério da Educação Básica" e "Função de Professor(a)", pois o termo 'magistério' em sua ampla significação já determina a função docente (de professor). Sugere-se que, em caso de se diferenciar o profissional que atua apenas com a formação básica-técnica - formação docente/Magistério - seja melhor esclarecido no documento, bem como esclarecer na terceira linha, se for o caso, a função de professor(a) com formação superior.

4. Parte II - tabela - Informação dupla na expressão "a realizam". Quer se saber quem responde a prova ou quem aplica? Se esta última opção, sugere-se modificar a expressão "a realizam", por "as aplicam". Dessa maneira, fica claro quem está na organização e aplicabilidade dessas avaliações.

5. Perguntas Complementares - sugerem-se pequenos ajustes de pontuação e adequação de conjugação verbal: Item b) colocar vírgula depois do termo 'realiza'; Item e) e m) colocar vírgula depois do termo 'opinião'; f) e g) colocar vírgula depois do termo 'autoavaliação'; Item n) colocar vírgula depois do termo 'desejo' e adequar o verbo acrescentar, por acrescente, assim não há a necessidade de complementação da frase.

6. Disponibilizar espaço de resposta nas questões abertas, pois no documento inserido para verificação são apresentadas as questões uma seguida da outra, sem espaço com linhas suficientes para as informações dos entrevistados. Porém, se o questionário for aplicado via sites ou por encaminhamento digital, desconsiderar essa sugestão.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto de pesquisa não apresenta pendências documentais, nem de fundamentação teórica ou metodológica. Apenas sugere-se que sejam cumpridas as orientações indicadas a fim de melhorar a apresentação do instrumento de coleta de dados.

Sem mais a acrescentar, o projeto está aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_883390.pdf	26/05/2017 21:17:07		Acelto
Outros	questionario_de_pesquisa.docx	26/05/2017 21:13:37	EFRAIN TICONA AGUILAR	Acelto
Folha de Rosto	Folha_Rostro_Efrain.pdf	24/03/2017 12:15:47	EFRAIN TICONA AGUILAR	Acelto

Endereço: Rua Pinheiro Machado - nº 189

Bairro: CENTRO

CEP: 84.010-310

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3224-0301

E-mail: cep@fessa.edu.br

FACULDADE SANT'ANA



Continuação do Parecer: 2.130.942

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	1_Projeto_de_Pesquisa_Efrain.pdf	24/03/2017 12:13:53	EFRAIN TICONA AGUILAR	Acelto
Outros	Protocolo_de_Pesquisa_Efrain.pdf	24/03/2017 12:12:39	EFRAIN TICONA AGUILAR	Acelto
Outros	Autorizacao_Secretaria_Educacao_Pref eitura_Ponta_Grossa.pdf	16/03/2017 23:40:30	EFRAIN TICONA AGUILAR	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Escl arecido.pdf	16/03/2017 23:29:59	EFRAIN TICONA AGUILAR	Acelto
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Responsabilidade_Efrain.pdf	16/03/2017 23:29:30	EFRAIN TICONA AGUILAR	Acelto
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Responsabilidade_Dra_Mary Angela.pdf	16/03/2017 23:29:07	EFRAIN TICONA AGUILAR	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 21 de Junho de 2017

Assinado por:
Analia Maria de Fátima Costa
(Coordenador)

ANEXO B - Declaração de autorização da SME**Secretaria Municipal de Educação**

Avenida Visconde de Taunay, 950 – Ronda – Ponta Grossa – Paraná – CEP: 84.051-600 – Telefone: (042) 3601-7076

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que, o Mestrando Efrain Ticona Aguilar, aluno da Professora Doutora Mary Ângela T. Brandalise da UEPG, está autorizado a desenvolver sua Pesquisa de Mestrado: “Autoavaliação institucional da escola: concepções e práticas dos gestores da escola”.

Por ser verdade, firmo a presente declaração.

Ponta Grossa, 08 de março de 2017.

Patrícia Lúcia Vosgrau de Freitas
Supervisora de Gestão Pedagógica e de Ensino

ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você, _____, está sendo convidado a participar da pesquisa *Autoavaliação institucional da escola: concepções e práticas dos gestores da escola*, tendo como pesquisadora responsável Profa. Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise e como pesquisador participante Efrain Ticona Aguilar, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. O objetivo da pesquisa é analisar as concepções e práticas de autoavaliação institucional da escola dos gestores (diretor e equipe pedagógica) de escolas públicas municipais da cidade de Ponta Grossa.

Sua participação no estudo será em questionários semiestruturados (para os gestores escolares). Os dados coletados serão analisados sem a identificação dos participantes e tornar-se-ão públicos com a dissertação. Outras publicações também poderão ser elaboradas, tais como apresentação de trabalhos em eventos, publicações em anais de eventos regionais, nacionais ou internacionais, capítulos de livros, dentre outros –sempre garantindo o sigilo dos participantes.

Após as análises você será informado dos resultados desta pesquisa da qual participa. Sua participação é voluntária; portanto, não receberá recompensa ou gratificação, nem pagará para participar. Será garantido o livre acesso a todas as informações e retirada de dúvidas sobre o estudo; enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da participação na pesquisa. Você poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem apresentar justificativas e, também, sem prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido, também tendo todas as dúvidas esclarecidas sobre a sua participação neste trabalho. Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com qualquer um dos membros da pesquisa ou com a Comissão de Ética em Pesquisa da UEPG:

Prof. Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise

Rua: Rua Tibúrcio Pedro Ferreira nº200 – Ponta Grossa /PR Telefone: (42) 99944 0144

Efrain Ticona Aguilar

Av: Carlos Cavalcanti nº 5775, bl. Gandy, AP. 28 – Ponta Grossa /PR Telefone: (42) 99943.0222

Comitê de Ética em Pesquisa

UEPG campus Uvaranas, Bloco M, sala 100

Telefone: (42) 3220-3108.

Ponta Grossa, 16 de agosto de 2017.

Assinatura do convidado para a pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do pesquisador participante