

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA:
POSSIBILIDADES PARA APRIMORAMENTO DA GESTÃO ESCOLAR**

MARIA LUIZA DE SOUSA PINHA

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA:
POSSIBILIDADES PARA APRIMORAMENTO DA GESTÃO ESCOLAR**

MARIA LUIZA DE SOUSA PINHA

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Instituição Educacional - Organização.

Orientador:
Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho

370.13 Pinha, Maria Luiza de Sousa
P654a Avaliação institucional na escola pública de
educação básica: possibilidades para aprimoramento
da gestão escolar. \ Maria Luiza de Sousa Pinha. –
Presidente Prudente, 2012.
176 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) –
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste:
Presidente Prudente – SP, 2012.
Bibliografia.
Orientador: José Camilo dos Santos Filho.

1. Avaliação educacional. 2. Escola –
Administração e Organização. 3. Educação básica.
I. Título.

MARIA LUIZA DE SOUSA PINHA

**Avaliação institucional na escola pública de educação básica:
Possibilidades para aprimoramento da gestão escolar**

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 16 de agosto de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente - SP

Prof^a. Dr^a. Lúcia Maria Gomes Corrêa Ferri
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente - SP

Prof^a. Dr^a. Sueli Carrijo Rodrigues
Faculdade Estácio de Sá de Ourinhos
Ourinhos - SP

DEDICATÓRIA

Dedico à:

Paulo meu esposo;

Priscila, Marcos Thiago, Camila meus filhos;

*Paulo Henrique meu filho, que embora ausente, guardo na lembrança e
no coração;*

Bianca, Beatriz e Cauê, meus netos.

AGRADECIMENTOS

A DEUS por ter permitido a realização deste trabalho, superar as dificuldades e poder apreciar o sabor desta conquista;

Ao meu esposo Paulo pelo incentivo e por ter me acompanhado ao Campus todas às vezes necessárias. Sem ele jamais teria conseguido;

Ao meu orientador Prof. Dr. José Camilo Santos Filho, pela sua sabedoria, estímulos, compreensão, paciência, ao longo deste trabalho;

Aos Professores desta trajetória, quero manifestar a minha gratidão: Dr. Adriano, Dra. Lúcia Maria, Dra. Claudia, Dra. Renata e Dr. Claudio;

Aos gestores da escola pesquisada pela disponibilidade e colaboração;

À querida, Ina pelo profissionalismo, carinho e amizade;

Aos colegas de curso, por dividirem comigo momentos de aprendizagem;

À querida Margareth amiga de viagem e dos momentos difíceis;

As Profa. Lúcia Maria Gomes Corrêa Ferri e Profa. Dra. Sueli Carrijo Rodrigues pelo tempo que se dispuseram para a leitura desta pesquisa;

À Cida Flore pelo incentivo e colaboração;

À Mônica, companheira de digitação, pelo apoio.

Finalmente, Paulo, Priscila, Marcos Thiago e Camila pelo apoio e compreensão dos momentos de ausência.

*“Nós vos pedimos com insistência:
não digam nunca
isso é natural.
Sob o familiar,
descubram o insólito.
Sobre o cotidiano,
desvelem o inexplicável.
Que tudo o que é habitual
provoque a inquietação.
Na regra, descubram o abuso.
E sempre que o abuso for encontrado,
encontrem o remédio.”*

Bertolt Brecht

RESUMO

Avaliação institucional na escola pública de educação básica: Possibilidades para aprimoramento da gestão escolar

O objetivo desta pesquisa foi verificar 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. Para alcançar esse objetivo a pesquisa procedeu por meio de uma abordagem qualitativa e utilizou como procedimento o estudo de caso de uma escola pública de educação básica do sistema estadual de ensino do Estado de São Paulo/Diretoria de Ensino da Região do Ourinhos. Para a coleta das informações relevantes e das perspectivas dos sujeitos da pesquisa, foram utilizadas a observação do ambiente escolar, a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada. Foram sujeitos da pesquisa membros dos segmentos escolares representados no Conselho de Escola (diretor, vice-diretor, dois coordenadores, seis professores, dois funcionários, quatro pais e quatro alunos). A análise dos dados coletados revelou aspectos significativos relacionados aos entraves na utilização das informações relevantes resultantes da avaliação institucional interna e externa, para a reflexão coletiva, contínua e efetiva e para a mobilização de ações coletivas no processo de elaboração, acompanhamento e reformulação do Projeto Educativo, do Plano Gestor e dos Planos Anuais escolares. A autoavaliação interna e externa da escola deve ser implementada de maneira mais coerente com a realidade e necessidade da escola e tornar-se uma ferramenta pedagógica e política a ser utilizada, com a participação da comunidade escolar, para a elaboração dos projetos e planos de trabalho pedagógico da escola e para a atualização e adaptação periódica deles aos novos contextos históricos da sociedade e da escola. Ficou evidente que a avaliação institucional deve tornar-se um instrumento a ser utilizado pela escola pública de educação básica para superação de suas limitações e dificuldades num processo que permite aperfeiçoar sua prática pedagógica, possibilitando assim o aprimoramento de sua gestão e, em consequência, melhorando a qualidade da educação básica.

Palavras-chave: Avaliação Institucional da escola; Avaliação interna da escola; Avaliação externa da escola; Projeto Educativo da escola; Plano Gestor da escola.

ABSTRACT

Institutional evaluation in the public school of basic education: possibilities for improvement of school management

The purpose of this research was to verify how the public school of basic education is utilizing the results of institutional evaluation in its forms of internal and external evaluation, for improving her management, projects and plans for overcoming her limitations and difficulties in the betterment of teaching quality. For reaching this purpose, the researcher chose a qualitative approach and utilized the proceeding of case study of a public school of the school system of São Paulo State/School Division of Ourinhos Region. For collecting relevant information and perspective of the subjects involved in the research, three instruments were used: observation of school environment, document analysis, and semistructured interview. Members of school segments represented in the School Board (Principal, vice-principal, two coordinators, six teachers, two functionaries, four parents, and four pupils) were subjects of the research. Data analysis revealed significant aspects related to the obstacles in the utilization of relevant information resulting from the external and internal institutional evaluation, for the collective, continuous and effective reflection and for the mobilization of collective actions in the process of elaboration, follow-up and reformulation of the Educative Project, the Management Project, and yearly school plans. The internal and external school self-evaluation should be implemented in a way more coherent with school reality and need and become a pedagogical and political instrument to be utilized, with the school community participation, for the elaboration of her projects and plans of school pedagogical work and for their periodical updating and adaptation to the new historical context of society and school. It became evident that institutional evaluation should become an instrument to be used by the public school of basic education for overcoming her limitations and difficulties in a process which permits to improve her pedagogical practice, thus making possible the improvement of her management, and as a consequence, improving the quality of basic education.

Key-words: Institutional evaluation of school; Internal evaluation of school; External evaluation of school; School educative project; School management project.

LISTA DE QUADROS E FIGURA

FIGURA 1 - Estrutura do SAEB em 2005.....	45
QUADRO 1 - Quatro Gerações das Avaliações	24
QUADRO 2 - Semelhanças e Diferenças entre ANEB e ANRESC	45
QUADRO 3 - Sujeitos da Pesquisa	71
QUADRO 4 - Perfil do dos Gestores da Escola	72
QUADRO 5 - Perfil do dos Professores Membros do Conselho da Escola	73
QUADRO 6 - Perfil do dos Funcionários Membros do Conselho da Escola.....	74
QUADRO 7 - Perfil do dos Pais Membros do Conselho da Escola	75
QUADRO 8 - Perfil do dos Alunos Membros do Conselho da Escola	76
QUADRO 9 - Dimensão de Resultados Educacionais	98
QUADRO 10 - Dimensão Participativa.....	100
QUADRO 11 - DIMENSÃO 4: Gestão Escolar Democrática.....	110
QUADRO 12 - Médias do SARESP 2007.....	113
QUADRO 13 - Médias do SARESP 2008.....	113
QUADRO 14 - Médias do SARESP 2009.....	114
QUADRO 15 - Médias do SARESP 2010.....	114
QUADRO 16 - Série Histórica - IDESP	114
QUADRO 17 - IDEB - Resultados e Metas	115
QUADRO 18 - Resultados das Avaliações Internas: Levantamento e Análise dos Índices de Promoção, Evasão e Repetência	116
QUADRO 19 - DIMENSÃO 3: Avaliação.....	120

LISTA DE SIGLAS

ACD	- Atividades Curriculares Desportivas
ANEB	- Avaliação Nacional da Educação Básica (conhecido como Sistema de Avaliação)
ANRESC	- Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (conhecida como Prova Brasil)
APM	- Associação de Pais e Mestres
BM	- Banco Mundial
CEE	- Conselho Estadual de Educação
CEPAL	- Comissão Econômica para a América Latina
DERO	- Diretoria de Ensino da Região de Ourinhos
ENCCEJA	- Exame Nacional de Certificação de Competência da Educação de Jovens e Adultos
ENEM	- Exame Nacional de Ensino Médio
FAPI	- Feira Agropecuária e Industrial
FMI	- Fundo Monetário Internacional
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOED	- Laboratório de Observação e Estudos Descritivos
HTPC	- Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	- Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC	- Ministério da Educação
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	- Plano Nacional da Educação
PISA	- Program for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Alunos)
PQE	- Programa de Qualidade da Escola
PROUNI	- Programa Universidade para Todos
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SINAES	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SE - Secretaria da Educação

SEE - Secretaria de Estado de Educação

TPE - Todos Pela Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 O Problema da Pesquisa.....	13
1.1.1 Contexto do problema	13
1.1.2 Formulação do problema.....	18
1.1.3 Objetivos da pesquisa	19
1.1.3.1 Objetivo geral	19
1.1.3.2 Objetivos específicos.....	19
1.1.4 Justificativa do problema	20
1.1.5 Organização dos demais capítulos.....	22
2 REFERENCIAL TEÓRICO	23
2.1 Avaliação Institucional: Avaliação Emancipatória	23
2.2 Avaliação Interna.....	28
2.3 Avaliação Externa	35
2.3.1 Prestação de contas: responsabilização	35
2.3.2 Avaliação Federal: SAEB, Prova Brasil e ENEM.....	43
2.3.2.1 SAEB e Prova Brasil.....	43
2.3.2.2 ENEM	47
2.3.3 Avaliação Estadual: SARESP e IDESP	49
2.3.3.1 SARESP	49
2.3.3.2 IDESP: Programa de Qualidade da Escola	55
2.4 Avaliação Interna, Projeto Educativo e Planejamento Escolar	57
2.4.1 Avaliação Interna e Projeto Educativo.....	57
2.4.2 Avaliação Interna e Planejamento Escolar	62
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	68
3.1 Abordagem da Pesquisa	68
3.2 Caracterização da Escola.....	69
3.3 Sujeitos da Pesquisa	69
3.3.2 Membros do Conselho de Escola.....	71
3.3.2.1 Gestores.....	71

3.3.2.2 Professores	73
3.3.2.3 Funcionários	74
3.3.2.4 Pais de Alunos.....	75
3.3.2.5 Alunos	76
3.4 Instrumentos da Pesquisa	77
3.5 Coleta dos Dados	80
3.6 Análise dos Dados.....	81
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	83
4.1 Avaliação da Escola e Elaboração do Projeto Educativo Escolar	83
4.2 Avaliação da Escola e Elaboração do Plano Gestor Escolar	105
4.3 Avaliação da Escola, Planejamento, Planos e Projetos Anuais	124
CONCLUSÃO.....	146
REFERÊNCIAS	151
APÊNDICES.....	159
Apêndice A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Gestores e Membros do Conselho de Escola)	160
Apêndice B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Aluno) .	163
Apêndice C - Roteiro de entrevista semiestruturada para a equipe de Gestores da Escola.....	166
Apêndice D - Roteiro de entrevista semiestruturada para os Professores Membros do Conselho de Escola.....	168
Apêndice E - Roteiro de entrevista semiestruturada para Funcionários Membros do Conselho de Escola.....	170
Apêndice F - Roteiro de entrevista semiestruturada para Pais de alunos Membros do Conselho de Escola.....	172
Apêndice G - Roteiro de entrevista semiestruturada para Alunos Membros do Conselho de Escola.....	174
Apêndice H - Roteiro de observação da escola pesquisada	176

1 INTRODUÇÃO

1.1 O Problema da Pesquisa

1.1.1 Contexto do problema

Por meio da avaliação é que as organizações constroem os caminhos para seu aprimoramento a partir das relações interpessoais nelas estabelecidas. Como afirma Dias Sobrinho (2002, p. 17), “A avaliação em sentido amplo, é uma atividade que faz parte da vida humana e está presente no cotidiano dos indivíduos”.

Pertencendo ao grupo de indivíduos que apresentam reações de transformações e não de conformação diante da avaliação é que resolvemos pesquisar a problemática da avaliação na educação, mais especificamente, a da avaliação institucional. A avaliação pode ser uma estratégia adequada para subsidiar a escola e o sistema educacional com informação relevante no compromisso com a transformação social e com a melhoria da qualidade da educação. Na educação podemos focar avaliação como um processo para delimitar, obter e proporcionar informações úteis para possíveis tomadas de decisões alternativas.

A avaliação institucional de uma escola é uma atividade intrínseca a cada instituição, pois interfere e produz efeitos sobre o seu funcionamento no presente e futuro. Segundo Pérez Gomez (apud ALAIZ; GÓIS; GONÇALVES, 2003, p. 29): “Cada escola apresenta uma cultura própria, feita de cruzamento de muitas culturas. Conhecer os resultados permite compreender o passado, os processos que ocorreram e assim melhorar o futuro”.

Desde a década de 1990, o Brasil vem desenvolvendo e estruturando todos os nossos sistemas de avaliações, tanto da educação superior como da educação básica. Essas ações foram influenciadas por políticas que procuravam atender à Constituição de 1988 e à LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1996. Tudo isso alinhavado à discussão das vantagens que a avaliação poderia proporcionar aos sistemas de ensino, apoiando o monitoramento do avanço da qualidade dos serviços educacionais que eram oferecidos.

O aumento do interesse pela Avaliação de Sistemas Educacionais teria como motivação, segundo Ferrer (1996), a pressão das mudanças contextuais sobre

sistemas de ensino: mudanças nos modos de administração e controle desses sistemas; demanda social de informação e prestação de contas; novo modelo de gestão educacional.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 206, já propõe a exigência da Avaliação institucional da educação básica como uma das formas de garantir o padrão de qualidade do ensino, forçando a regulamentação da avaliação da educação básica nas escolas públicas brasileiras (BRASIL, 1999). Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9394/96, aparecem os dispositivos sobre avaliação como medida de controle e regulação da qualidade do ensino em escala nacional:

Art.9º- A União incumbir-se-á de:

[...]

V- Coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

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*;

[...]

§ 2º- Para o cumprimento do disposto nos incisos V e VI, a União terá acesso a todos os dados e informações necessárias de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais (BRASIL, 1996, grifo nosso).

O Plano Nacional da Educação (PNE) traz a avaliação como estratégia que permitirá o monitoramento da evolução da qualidade dos nossos sistemas de ensino. No Estado de São Paulo, a regulamentação da avaliação institucional na educação básica prevista desde 1997 aparece no Parecer n.º 67/98, do Conselho Estadual de Educação (CEE), que dispõe sobre as “Normas regimentais básicas para as escolas estaduais”:

Art.34- A avaliação institucional será realizada, através de *procedimentos internos e externos*, objetivando a análise, orientação administrativa e financeira da escola.

Art.35- Os objetivos e *procedimentos da avaliação interna serão definidos pelo conselho da escola*.

Art.36- A *avaliação externa* será realizada pelos *diferentes níveis* da administração, de *forma contínua e sistematizada e em momentos específicos*.

Art.37- A síntese dos *resultados das diferentes avaliações institucionais* será consubstanciada em relatórios, a *serem apreciados pelo conselho de escola e anexados ao plano de gestão escolar, norteados os momentos de planejamento e replanejamento* da escola (SÃO PAULO, 2010, grifo nosso).

A avaliação institucional é um assunto atual e de extrema importância não só no contexto institucional, mas especialmente no da educação superior e mais recentemente no da educação básica.

Na educação básica nos últimos anos é que se tem dado maior atenção à avaliação institucional com a função de promover a melhoria da escola e da qualidade do ensino. Em relação às escolas de educação básica, o que temos são algumas avaliações externas, conduzidas pelo Estado, referentes apenas aos aspectos da aprendizagem. Até o presente não abrangem a instituição escolar como um todo.

Na década de 1990, estruturou-se uma série de avaliações para a educação básica. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o primeiro e mais antigo foi o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Implantado em 1990 e coordenado pelo INEP, contava com a participação e o apoio das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação das 27 Unidades da Federação. A partir de 2002 passou a se chamar Avaliação Nacional de Educação Básica (ANEB), mas continua conhecido por SAEB.

As avaliações de educação básica (SAEB), o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) usam modelos que fogem do preconizado pela avaliação institucional padronizado pelo Ministério da Educação, no que se refere especialmente à construção coletiva para um processo de autoavaliação e regulação de cada escola. Essas avaliações não abrangem a escola como um todo em suas dimensões pedagógica e administrativa, mas referem-se apenas ao processo de ensino-aprendizagem das habilidades de Português e Matemática, num sentido mais pontual do que longitudinal.

O SAEB é uma prova aplicada a cada dois anos desde 1995 aos alunos do ensino básico, em uma amostra probabilística representativa dos 26 estados brasileiros e do Distrito Federal, de todas as escolas brasileiras, públicas e particulares, rurais e urbanas, das capitais e do interior, dos períodos diurnos e noturnos, das periferias e dos centros urbanos. Toda a população escolar brasileira está representada nesta amostra. Essa avaliação tem o foco específico em Língua Portuguesa e Matemática e é aplicada nas 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio.

O SAEB foi criado exclusivamente para fornecer informações para os “Sistemas”. Essas informações são utilizadas por gestores e administradores das Secretarias Estaduais e Municipais da Educação, e seus resultados servem de base

para o processo de planejamento e elaboração de políticas públicas na área educacional, como também para o aprimoramento de práticas educacionais.

Em 2005 foi criada a Prova Brasil que se compara ao SAEB, mas não se aplica ao Ensino Médio. No lugar da amostra das escolas, ela faz uma amostra das turmas de alunos e se aplica em todas as turmas com mais de 30 alunos, nas 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental.

A Prova Brasil é praticamente o SAEB universalizado, porque usa as mesmas referências para fazer a prova, diferenciando-se apenas na maneira como apresenta os resultados: “por escola”. A Prova Brasil permitiu que se estabelecesse um índice de desenvolvimento para cada escola e a evolução da qualidade de cada uma delas.

Tanto o SAEB como a Prova Brasil foram criados a partir das propostas curriculares dos Estados. Para fazer a matriz de referência foram consultadas as propostas curriculares de todas as Secretarias de Educação dos Estados da Federação e a versão final do instrumento resultou de uma síntese do que havia em comum entre elas. Buscou-se também levar em conta o que se praticava, pois em geral há um distanciamento entre o currículo proposto e o currículo efetivo. A partir dessa dupla referência, são elaboradas as provas com conteúdo associado às competências e habilidades desejáveis para cada série e cada disciplina. Uma vez aplicada, a avaliação vai permitir que se volte a essa referência para fazer especificamente uma apreciação dos resultados.

A Matriz do SAEB e da Prova Brasil tem uma preocupação curricular, já o ENEM não tem uma preocupação com o resultado por sistemas, por escolas e por turmas. O ENEM foi criado em 1998 pelo Ministério de Educação (MEC) para avaliar as competências e habilidades desenvolvidas nos alunos que estão concluindo ou já concluíram o Ensino Médio. Está apoiado na LDB e tem características multidisciplinares. Ele atende ao conceito de aprendizado abrangente, focaliza e valoriza as estruturas do pensamento, mas aproveitando os conhecimentos escolares. A sua criação foi para dar resultados para o indivíduo, o aluno. O ranqueamento de escolas a partir da comparação dos resultados dos indivíduos é indevido. Uma redação não serve para avaliar a escola, pois ela não foi criada para isso.

Há ainda outra avaliação, o Exame Nacional de Certificação de Competência da Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Dedicado a avaliar os

alunos nas quatro áreas do conhecimento, vem sendo aplicado pelo Ministério da Educação desde 2002, sempre em parceria com os sistemas estaduais e municipais que aderirem à prova. Essa parceria acontece porque são os sistemas estaduais, municipais, e do Distrito Federal, que têm competência para certificar o nível de ensino e não o Ministério da Educação. O Ministério criou essa referência de qualidade e os sistemas que quiserem utilizá-lo, procedem à adesão. Atualmente, o número de adesão e de aplicação vem aumentando significativamente em todo o Brasil.

Analisando os modelos de avaliação da educação básica (SAEB e ENEM), Franco Júnior (2006) reconhece a importância e a contribuição desses sistemas de avaliação da educação brasileira e propõe, sem negar a importância dessas avaliações, que elas sejam realizadas de acordo com contextos locais, pois seria um caminho para a melhora do ensino.

A Prova Brasil deu origem a um indicador de qualidade da educação brasileira que passou a se chamar Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com uma escala que vai de 0 a 10 pontos. Ele abrange os alunos avaliados pelo SAEB e combina os resultados das provas com informações sobre aprovação escolar, reprovação e retenção escolar. Ou seja, o IDEB considera também os índices de evasão, aprovação e reprovação escolar, além do desempenho do aluno em Português e Matemática. Para Munhoz (2010, p. 1), a fórmula se resume a: “Quanto menos tempo os alunos de uma escola levam para completar determinada etapa de ensino, e quanto mais altas são as notas deles na Prova Brasil, melhor será o IDEB dessa escola” (grifo do autor). Em suma, trata-se de um indicador de desempenho da escola.

A sociedade tem utilizado o IDEB para estabelecer *ranking* entre as escolas e classificá-las de acordo com resultados absolutos de apenas duas disciplinas específicas, sem levar em consideração a realidade de cada escola, seu contexto, sua localização, sua comunidade, sem fazer a relação entre dados quantitativos e qualitativos, que somente a avaliação interna apresenta condições de realizar.

O Estado de São Paulo apresenta um programa de avaliação externa do qual participam alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o SARESP, criado em 1996 com a intenção de realizar uma avaliação da qualidade do ensino, com ênfase no desempenho dos alunos em Português e Matemática. Esta avaliação

mede o desempenho dos alunos e realiza levantamento de outros parâmetros da escola, tais como: nível socioeconômico dos alunos e de suas famílias. Diante da disponibilidade destes dados, espera-se que a escola faça seu planejamento de trabalho. Não discutiremos a importância do SARESP para melhoria da educação, mas indagamos aqui como o sistema detecta as necessidades específicas de sua realidade, como atende às demandas das escolas e como as tratam dentro do seu contexto.

O SARESP deu origem a outro indicador, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), que avalia a qualidade da escola. O IDESP é composto por dois critérios: desempenho dos alunos nos exames de proficiência do SARESP (o quanto aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam). Esse índice é a versão paulista do IDEB.

Essas considerações sobre um breve histórico dessas contínuas avaliações realizadas na educação básica nos levam à reflexão sobre os resultados que elas nos têm apresentado. Basicamente há mais de dez anos tem havido uma estabilidade no desempenho dos alunos, ou seja, muito pouca melhoria da qualidade da aprendizagem. Diante de tal constatação, fazemos a seguinte indagação: Qual tem sido a repercussão dos resultados das avaliações nas ações das instituições escolares da rede de escolas públicas do Estado de São Paulo?

Dentro deste contexto, acredita-se que avaliação institucional possa ser uma estratégia adequada para inserir a escola e o sistema educacional no compromisso com a transformação social, priorizando a identificação das dificuldades e sucessos, e a partir daí, formulando objetivos de transformação e aperfeiçoamento da educação básica.

1.1.2 Formulação do Problema

Este estudo tem a intenção de pesquisar de que forma a escola pública de educação básica utiliza a avaliação institucional, a avaliação interna e externa como instrumento de monitoramento da gestão, a partir de seus indicadores e relatórios para a melhoria das práticas escolares procurando aprimorar a qualidade no ensino.

Esse tema nos fez aproximar do objeto de estudo, uma escola estadual de educação básica da Diretoria de Ensino da Região de Ourinhos, situada em

Ourinhos, numa região central e referência educacional da cidade. Acompanhando os índices da avaliação externa do SARESP e do IDESP 2007, 2008 e 2009 dessa unidade escolar e analisando os relatórios da avaliação interna, verificamos que a cada ano este índice vem caindo e não atingindo suas metas.

Acreditamos que através da avaliação institucional, consegue-se analisar o desempenho da escola, seus processos, suas relações internas e externas, seus valores, sua missão, suas condições de funcionamento e o desempenho de seus alunos.

Com a finalidade de fortalecer a avaliação institucional, avaliação interna e externa, como monitoramento de gestão, levantamos a seguinte questão: Em que medida a escola está usando as informações fornecidas pelas avaliações internas e externas (SAEB, SARESP, IDEB e IDESP) para repensar e/ou reformular o Projeto Político-Pedagógico, as práticas de gestão e os planos escolares tendo em vista a melhoria da qualidade da educação?

1.1.3 Objetivos da Pesquisa

1.1.3.1 Objetivo geral

O objetivo geral da pesquisa foi analisar como a escola pública de educação básica vem utilizando os resultados da avaliação institucional nas suas formas de avaliação interna e externa para aprimoramento do seu projeto educativo, de sua gestão e dos seus planos escolares para superar suas limitações e dificuldades, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino.

1.1.3.2 Objetivos específicos

Foram objetivos específicos da pesquisa:

1 - Verificar se os resultados e conclusões da avaliação interna e externa da escola (SAEB, SARESP, IDEB e IDESP) têm subsidiado a elaboração, reformulação e acompanhamento do Projeto Educativo da Escola durante os últimos três anos na perspectiva do Conselho Escolar.

2 - Verificar se os resultados e conclusões da avaliação interna e externa da escola (SAEB, SARESP, IDEB e IDESP) têm subsidiado a elaboração do Plano de Gestão Escolar;

3 - Analisar a contribuição dos resultados e conclusões da avaliação interna e externa para o planejamento das atividades anuais da escola durante os últimos três anos.

1.1.4 Justificativa do problema

O presente estudo originou-se no decorrer das análises resultantes de momentos desafiadores, da vivência de anos ligados à gestão escolar pública da educação básica, fundamentais para a superação da escola que temos para a proposta da escola que queremos.

Na reconstrução da escola, esgota-se a idéia de que ela pode ser gerenciada como antes. Ao contrário, a escola deveria ter um espaço de decisão ampliada, que não seja construído de fora para dentro, mas sim a partir de um trabalho coletivo, mediante processos criativos gerados e gerenciados no seu interior.

Faz-se necessária a construção de uma escola que tenha condições adequadas de organização e funcionamento, com espaço para definição de seus processos, identidade, compromisso com seus alunos e com a sociedade, portanto, com valores sociais, morais, culturais, visão de futuro, objetivos claros, estratégias de ação e metas de desempenho. Um novo olhar se impõe à gestão educacional. A transposição dos muros da escola tem conduzido e permitido a avaliação para além das salas de aulas e tem instaurado um modelo de gestão na escola como local de gerenciamento com ênfase na qualidade do ensino, na garantia do acesso e na permanência e sucesso do aluno.

A partir de 1990 as contínuas avaliações realizadas na educação básica nos levam à reflexão sobre seus resultados. Percebe-se uma falha no processo da autoavaliação institucional na educação básica e na forma como a prática avaliativa ocorre nas escolas. É para tornar a escola de melhor qualidade e mais eficaz que foi introduzida a avaliação na educação básica.

Para Chelimsky e Shadesh (apud ALAIZ; GOIS; GONÇALVES, 2003), há três perspectivas para avaliação escolar: a prestação de contas, a produção de conhecimentos e o desenvolvimento da escola.

Para Alaiz, Gois e Gonçalves (2003), a prestação de contas tem como finalidade, fornecer dados sobre o desempenho, a eficácia e a rentabilidade do investimento, destinados à sociedade em geral, principalmente aos pais. É instrumento de importância na gestão da escola principalmente quando utilizado na avaliação interna e externa como instrumento de responsabilidade social, na divulgação e justificação dos resultados dos alunos, abandonos, discrepância entre um professor e outro e diferenças entre resultados internos e externos. O desenvolvimento da escola tem como finalidade reforçar a sua capacidade para planejar e implementar seu próprio processo de melhoria, através da intencionalidade clara de utilizar os resultados da avaliação (interna e externa) para o planejamento e implementação de ações direcionadas à melhoria da escola como instituição. Em decorrência da autonomia das escolas é que elas deverão prestar contas do seu desempenho em função da transparência das ações realizadas pelo seu gestor por meio dos resultados.

A avaliação interna e externa da instituição é instrumento de grande utilidade e poderá fornecer informações relevantes acerca das diferentes dimensões da escola a fim de prestar contas à sociedade e aprimorar o ensino, sempre em busca da melhoria da escola.

Quando fazemos uma reflexão sobre avaliação, seja de uma instituição ou de um sistema, alguns pontos nos levam a entender a avaliação como produtora de sentidos e significados, o que nos motivou a pesquisar sobre os efeitos dos dados produzidos com a finalidade de fortalecer a avaliação institucional como monitoramento da gestão. Sentimos então a necessidade de mobilizar esforços para apoiar e monitorar a gestão das escolas para compreender como têm sido utilizados os dados, as análises interpretativas e os relatórios produzidos no processo de avaliação interna e externa da instituição visando torná-los significativos para a tomada de decisão dos gestores, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino. Para a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) (apud FREITAS, 2004, p. 665): “O monitoramento relaciona-se com a gestão administrativa e consiste no exame contínuo ou periódico da operacionalização do previsto, visando a controlar o cumprimento do que foi estabelecido.”

Existe a necessidade de se conhecer em que medida estão sendo utilizadas as informações dos resultados fornecidos pela avaliação interna e externa para repensar e/ou reformular as práticas de gestão, do Projeto Político-Pedagógico, do planejamento anual e o estabelecimento de critérios e metas.

Acreditamos que a autoavaliação institucional não é apenas uma ferramenta pedagógica. Também é um instrumento político da mais alta relevância para a gestão escolar, na medida em que permite dar transparência aos resultados dos serviços educacionais prestados e ofertados pela rede pública e transformar a qualidade desses serviços, mediante ações voltadas para resultados que demonstrem a melhoria da qualidade do ensino.

1.1.5 Organização dos demais capítulos

No segundo capítulo, apresentamos o referencial teórico e contribuições de pesquisa relevantes sobre a avaliação institucional (avaliação externa e avaliação interna) praticada nas escolas públicas de educação básica como um instrumento cada vez mais valorizado por seu potencial transformador da escola.

No terceiro capítulo, descrevemos a metodologia utilizada na pesquisa, destacando as técnicas e os procedimentos usados para coletar e analisar as informações relevantes em função dos objetivos da pesquisa. Num processo de triangulação, confrontamos informações obtidas mediante entrevista semiestruturada, observação e pesquisa documental.

Finalmente, no quarto e último capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa, em três seções relacionadas aos objetivos da pesquisa, a saber: Utilização da avaliação externa e interna da escola para aprimorar seu projeto educativo, seu plano gestor e seus planos e projetos anuais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Avaliação Institucional: Avaliação Emancipatória

A nossa intenção com este estudo é realizar uma pesquisa sobre a importância da avaliação institucional (interna e externa), para a escola de educação básica como instrumento de aperfeiçoamento de sua gestão.

A avaliação nas duas últimas décadas vem ganhando espaço e tem sido valorizada, não só como processo de gestão responsável das políticas públicas, como também como objeto de estudo, instrumento de melhoria, aperfeiçoamento e com potencial transformador da realidade.

Para Afonso (2000b, p. 211),

[...] as políticas de reforço da avaliação das escolas vêm necessariamente em paralelo com as políticas de promoção da autonomia. A transferência de poderes para a escola aumenta a responsabilização e escrutínio público sobre a escola na medida em que a atenção da opinião pública tende a orientar-se para onde as decisões são tomadas. [...]. Por um lado, verifica-se um reforço da avaliação institucional por via de serviços próprios com Inspeção-Geral de Educação como um incentivo para o desenvolvimento da avaliação informal das escolas pela via de maior vigilância crítica sobre a escola por parte da sociedade civil.

Levando em consideração o contexto histórico da evolução do conceito de avaliação, quanto às finalidades e ao papel do avaliador, Guba e Lincoln (apud ALAIZ; GÓIS; GONÇALVES, 2003) apresentaram as quatro gerações para melhor entender a trajetória da avaliação, que são momentos que esquematizam a evolução do conceito e das práticas da avaliação. O Quadro 1 demonstra a evolução destas quatro gerações:

QUADRO 1 - Quatro Gerações das Avaliações

Gerações	Finalidades	Papel do Avaliador	Conteúdo Histórico
1ª Geração da medida	Medir	Técnico	Emergência das ciências sociais, aplicação do método científico aos fenômenos humanos e sociais
2ª Geração de descrição	Descrever resultados relativamente a objetivos	Narrador	Emergência da avaliação de programas
3ª Geração do julgamento	Julgar mérito ou valor	Juiz	Reconhecimento de que a avaliação tem duas faces: descrição e julgamento
4ª Geração da negociação	Chegar a discursos consensuais	Orquestrador (de uma Negociação)	Influência do paradigma construtivista

Fonte: Góis e Gonçalves (apud ALAIZ; GÓIS; GONÇALVES, 2003, p.12).

Em relação à avaliação da quarta geração, Alaiz, Góis e Gonçalves (2003 p. 12) escreveram que, apesar de difícil, consideram a mais adequada à melhoria do desempenho das escolas: “Ela tem em conta a diversidade de interesses em presença e dá-lhes voz criando um espaço público de reflexão sobre as finalidades das escolas e seus métodos de organização e funcionamento.”

Nas avaliações escolares, podemos distinguir modalidades de avaliação: avaliação diagnóstica, formativa, somativa. A avaliação diagnóstica ou inicial tem o objetivo de fornecer informações necessárias à escola a respeito da situação social e econômica de alunos, pais, professores e funcionários, assim como do nível de aprendizagem dos alunos. A avaliação formativa ou de processo é usada para acompanhar o processo de aprendizagem, o crescimento e a formação dos alunos com o objetivo de corrigir e melhorar os processos de ensino e aprendizagem. A avaliação somativa é usada de modo geral, para avaliar ações já realizadas. É útil para cobrar o conteúdo ensinado, fiscalizar, hierarquizar, medir, comparar, com base em indicadores e objetivos.

Para Alaiz, Góis e Gonçalves (2003, p.12), enquanto “[...] a **avaliação somativa** – informa acerca do sucesso de um determinado programa ou projeto,

quando ele está terminado [...], a **avaliação formativa** visa melhorar o resultado enquanto o processo decorre” (grifo do autor).

Como iremos tratar de uma organização escolar, buscamos entender as duas grandes formas de avaliação das escolas: a avaliação interna e a avaliação externa. Alaiz, Góis e Gonçalves (2003, p.16) assim as definem:

Avaliação interna: é aquela em que o processo é conduzido e realizado exclusivamente [...] por membros da comunidade educativa da escola. [...] com vista a identificar os seus pontos fortes e fracos e a possibilitar a elaboração de pontos de melhoria.

Avaliação externa: é aquela em que processo é realizado por agentes externos à escola (pertencentes a agências de avaliação pública ou privada), ainda que com a colaboração indispensável de membros da escola avaliada (grifo do autor).

Para que haja uma melhora na organização escolar é importante o conhecimento analítico e crítico da realidade interna e externa da instituição. A avaliação institucional apresenta um processo de aprendizagem, o que significa o estabelecimento do conhecimento do que já existia com a integração dos novos, com as novas informações e, num processo dialógico, integrar as informações da avaliação interna e externa. Para Dias Sobrinho (2003), essas avaliações são processos contínuos, se desenvolvem por meio de procedimentos que se unem num significado global e não são necessariamente distintos no tempo.

A avaliação institucional interna e externa realiza a análise global e integrada das dimensões, estruturas e relações, preocupando-se menos com pessoas isoladas e mais com reflexões dirigidas para os grupos constituídos em torno dos objetivos, metas, programas, projetos, cursos e das diferentes atividades que a instituição realiza. Ela procura sempre levar em conta os sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas para a prestação de contas à sociedade.

O sentido democrático da avaliação exige mudar de perspectiva: não basta avaliar o aluno nem mesmo o aluno e o professor, é preciso avaliar toda a instituição escolar, pois há muitas outras variáveis que interferem nos processos educativos que se desenvolvem numa escola (MELCHIOR, 2004, p.9).

A avaliação institucional da escola pública, principalmente de educação básica, é uma prática incipiente no Brasil, como constataram Beloni, Magalhães e Sousa (2000, p.9):

[...] é uma área ainda incipiente do ponto de vista conceitual e metodológico; existem poucas experiências e tradição de avaliação sistemática de desempenho e de resultados, seja do funcionamento de instituições, seja da implementação de políticas públicas.

A avaliação institucional praticada nas escolas públicas de educação básica apresenta instrumentos de sentido meramente descritivo e diagnóstico. No entanto, o que buscamos é uma contribuição para o monitoramento da gestão, uma avaliação como um julgamento de valor. Nesta concepção, a avaliação

[...] Não se restringe a somente descrever os resultados obtidos, mas também passa a avaliar as entradas, os contextos ou circunstâncias diversas, os processos, as condições de produção e os elementos finais. [...] Entretanto, embora incorpore as dimensões do julgamento de valor e se realize formativamente, essa avaliação, ligada aos conceitos de escola eficaz e pedagogia por objetivos, continua a tradição positivista da avaliação educacional que se fia na técnica bastante desenvolvida de elaboração de instrumentos como garantia de objetividade (DIAS SOBRINHO, 2003, p.25).

A finalidade de formar um juízo de valor é para que possamos orientar e planejar nossas decisões e possibilitar uma reflexão acerca de onde estamos e para onde vamos.

Para construirmos um conceito de avaliação será necessário um parâmetro do que é confrontado entre a situação real e a situação desejada ou ideal. O que existe na avaliação é uma relação, como afirma Hadji (1994, p. 30): “Relação entre o que existe e o que é esperado, relação entre um dado comportamento e um comportamento alvo, relação entre uma realidade e um modelo ideal.”

A partir dessas características sobre avaliação, partiremos para uma aproximação no foco do objeto da pesquisa, procurando clarificar o conceito sobre o termo avaliação institucional sob a ótica de alguns autores:

Avaliação institucional é um processo global, contínuo e sistemático, competente e legítimo, participativo, que pode envolver agentes internos e externos na formulação de subsídios para melhoria da qualidade da instituição escolar (FERNANDES; BELLONI, 2004, p. 23).

Um projeto que permite o balanço dos rumos da instituição em busca de qualidade. Como processo, a avaliação institucional constitui um serviço prestado à sociedade na medida em que os participantes da instituição possam repensar seus compromissos e metas, modos de atuação e finalidades de suas práticas e de sua missão (LEITE, 2005, p.23).

[...] um processo de busca de compreensão da realidade escolar, com o fim de subsidiar a tomada de decisão quanto ao direcionamento das intervenções, visando ao aprimoramento do trabalho escolar. Como tal, a avaliação compreende a descrição, interpretação e o julgamento das ações desenvolvidas, resultando na definição de prioridades a serem implementadas e rumos a serem seguidos, tendo como referencia princípios e finalidades estabelecidos no projeto da escola, ao tempo em que subsidia a sua própria definição (SOUSA, 1995, p.63).

Ao tomar esses conceitos como referencial, concebemos a avaliação institucional como um processo sem fim, contínuo, de busca constante de qualidade do ensino, que pressupõe e exige predisposição à mudança, visando a escola como um todo e levando em consideração os olhares de seus agentes, seja através dos sucessos, dificuldades no acompanhamento, na intervenção ou na sua proposta. Ela não deve dissociar-se de uma cultura de mudança, está conjugada à qualidade do ensino assumindo diferentes significados.

A qualidade de uma instituição pode, e deve ser definida por aqueles sujeitos que a fazem ser do jeito que ela é, que lhe dão uma cara, podem definir o seu perfil e seu papel. A opção pela qualidade ou pela diferença distintiva é fruto de uma ação de inovação, de rompimento com o paradigma da paquidermia, da lentidão, do deixa – para – ver – como é – que – fica, do deixa – tudo – como – esteve (LEITE, 2005, p.28).

A avaliação da instituição é um processo doloroso, lento, apresentando avanços e retrocessos e proporcionando transformação sempre conectada à mudança e à melhoria do ensino.

A concepção de avaliação institucional é justamente aquela que só pode ser construída no sentido que se valorize os sujeitos que trabalham como agentes transformadores de realidades sociais, buscando a humanização e o desenvolvimento da cidadania.

Essa concepção traz pontos que podem ser encontrados no paradigma de uma avaliação emancipatória como é conceituada por Saul (1988, p. 61):

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. [...] O compromisso principal desta avaliação é o fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua "própria história" e gerem as suas próprias alternativas de ação. [...] tem dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas. [...] Os conceitos básicos envolvidos nessa proposta são: emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa.

Buscamos esse paradigma para a avaliação institucional, numa ação que cumpra a função pública, uma avaliação da instituição na sua globalidade num processo contínuo e democrático que esteja comprometido com a melhoria da qualidade do ensino. Como afirma Dias Sobrinho (2003, p.43), "[...] educar é um bem público, direito do cidadão e dever do Estado; formação e reconhecimento são capitais da sociedade."

A avaliação emancipatória é uma estratégia para a promoção das práticas sociais quando utilizam planejamento coletivo para avaliar suas práticas e os diferentes segmentos da escola a partir dos indicadores internos e externos. Isso visando à transformação sempre numa função educativa, formativa em busca do aprimoramento dos programas educacionais, procurando detectar suas múltiplas óticas de suas realidades, seus sucessos e dificuldades, por meio da sua proposta, do acompanhamento e da intervenção, visando à qualidade do ensino.

2.2 Avaliação interna

A escola passou a ser alvo dos educadores e de toda a sociedade, não só por sua função social, mas também pela responsabilidade do acesso, da permanência e do sucesso do aluno. Não basta a escola para todos, mas sua eficácia. Com a mesma veemência com que se exige a função da escola também se evidenciam os problemas e se cobram as ações para superá-los.

Nesta parte do estudo, o nosso desafio é compreender a avaliação da escola como um todo, na busca de identificar qual a importância da autoavaliação ou avaliação interna para a avaliação institucional. Como afirma Belloni, Magalhães e Souza, (2000, p. 25),

Há sempre um momento em que toda obra humana necessita ser colocada em situação crítica, como condição mesmo de sua continuidade. [...] A avaliação deve abranger não apenas as atividades, mas também a própria estratégia, sem, contudo perder de vista que o foco da avaliação [...] é sua lógica interna.

Realizar a avaliação da instituição escolar é importante e fundamental, pois se consegue justificar as diferentes condições em que se processam o ensino e seus resultados na aprendizagem dos alunos. Os objetivos para que aconteça a autoavaliação estão ligados ao processo de avaliação que é buscar o autoconhecimento e, por meio dele, conhecer suas fraquezas e fortalezas e elaborar elementos ou informações para determinar ações sobre os resultados. São das mais diversas ordens as razões para que ocorra essa autoavaliação, que deve ser um processo contínuo, sistemático, global, legítimo e participativo.

Para Rodrigues (2005, p. 201):

[...] a auto-avaliação realizada no local da escola permite que seja respeitada a identidade institucional, identifica as dificuldades ou insuficiências a sem superadas, reconhece as principais razões ou fatores causadores de tais insuficiências ou dificuldades, possibilita o replanejamento do projeto político-pedagógico, estimula ações de superação de dificuldades, entre outras ações.

O desempenho dos alunos não depende apenas deles, dos professores, gestores, do potencial socioeconômico da comunidade onde a escola está inserida, da capacidade de ensinar ou de aprender, mas de um conjunto de elementos que devem ser levados em consideração no momento de avaliar os resultados do processo educacional. É fundamental a compreensão da escola sobre si mesma para que ocorra a mudança de suas atividades em busca da melhoria da qualidade do ensino.

A avaliação como um todo é defendida pelo Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED), cujo trabalho se caracteriza pela busca da qualidade da educação básica, constatando que:

Deriva daí nossa defesa de avaliação da escola como um todo. Tomar a escola como uma instituição complexa é fundamental para nos posicionarmos diante do exame da proficiência dos estudantes em áreas específicas. Só assim superaremos os limites da medida educacional e produziremos um verdadeiro processo de avaliação que utilizará a medida apenas como uma de suas etapas (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2005, p. 3).

A avaliação interna ou autoavaliação deve ser interpretada e sintetizada como um processo que não pode ser padronizado e sim uma necessidade que está sempre em permanente processo de construção e evolução. Ela expressa a necessidade da construção dos referenciais básicos educacionais, mas sempre apresentando uma flexibilidade compatível com a realidade da escola.

Buscando definições de autoavaliação ou avaliação interna deparamo-nos com a do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que afirma:

A avaliação interna é um processo contínuo por meio do qual uma instituição constrói conhecimentos sobre sua própria realidade, buscando compreender os significados do conjunto de suas atividades para melhorar a qualidade educativa e alcançar maior relevância social (BRASIL, 2004).

Ristoff (1995, p. 50) usa uma metáfora de M. H. Abrams para conceituar avaliação: “A avaliação precisa ser espelho e lâmpada, não apenas espelho. Precisa não apenas refletir a realidade, mas iluminá-la criando enfoques, perspectivas, mostrando relações, atribuições, significados”. Isso nos leva entender

que avaliação interna é um mecanismo fundamental no cotidiano escolar para a sua “vivência”, nos diagnósticos, nos processos e nos seus resultados educacionais. As três modalidades – diagnóstico, processo e resultado – são importantes, mas não podemos apenas nos limitarmos ao levantamento de informações e constatações das ocorrências, é necessário analisar as situações e procurar traçar novos rumos para a superação das dificuldades.

No caso do diagnóstico, é necessária uma visão de toda a instituição escolar e a avaliação é realizada a partir do conhecimento que se tem da escola. Mas isso não é tudo, são necessários, para se avaliar todo o processo, que sejam realizados novos diagnósticos que fornecerão novos subsídios para novas modalidades de avaliação. Assim, para os resultados, será utilizada a elaboração de relatórios que sucessivamente irão esclarecer os resultados que serão utilizados pela etapa seguinte que dará início a novos processos, e assim sucessivamente. Quando isso ocorre, denominamos de avaliação formativa que acontece de forma contínua. Para Coll (1977), essa avaliação tem por finalidade auxiliar nas interferências e nas correções que ocorrem ao longo do processo da organização escolar.

Para Melchior (2004, p. 42), na avaliação formativa, “à medida que são desenvolvidas as diferentes ações, realizam-se avaliações e fazem-se discussões para concluir sobre as correções necessárias.” Verifica-se que a avaliação formativa busca as informações por meio do diagnóstico amarrando juntamente com as intervenções.

Melchior (2004, p. 43) procura enfatizar a avaliação formativa quando afirma:

[...] a avaliação faz mais do que medir desvio do erro; ela pode permitir evitá-lo, analisar quando ele ocorre e retificá-lo. E, na vez seguinte, operar para superá-lo. [...] As avaliações formativas são feitas durante o processo e os resultados voltam de imediato aos avaliados, juntamente com os encaminhamentos de momentos de encontros entre avaliador e avaliado, para refletirem, discutirem e concluírem sobre as correções, quando for o caso. [...] a ênfase está na orientação para as correções e não nos resultados.

Com isso, podemos dizer que na avaliação formativa busca-se envolver os diferentes atores no decorrer do tempo e durante os processos. Não existe um momento especial, não existem normas ou regras; os dados são registrados, como também as alterações, que terão que ser realizadas. Esse

processo exige a participação de todos os envolvidos, com transparência, sem ansiedades ou traumas para que resulte no sucesso da atividade (MELCHIOR, 2004). Segundo Melchior (2004, p. 46), “[...] a avaliação de processo ou formativa, fazendo parte da avaliação somativa, permite verificar não só a coincidência entre o prescrito no programa e o real desenvolvimento, mas também o mais importante: como se desenvolveu o processo.”

Para se ter o total conhecimento da instituição escolar, além das avaliações de função diagnóstica e formativa, tem-se que realizar a avaliação de função somativa, cujo papel é o de prestação de contas. Para Melchior (2004), um produto pode apresentar vantagens em relação aos demais quando esse é avaliado por agentes externos, por possibilitar uma comparação das necessidades dos comunicadores com os efeitos alcançados.

Nesse momento, percebe-se a relação entre avaliação e qualidade quando o instrumento se une ao objeto a que se refere, isto é, o “valor” que a avaliação deveria constatar, enquanto se verifica também se os objetivos foram atingidos ou não por meio dos resultados, chegando-se à conclusão de se ocorreu desvio entre o objetivo e o resultado.

A avaliação interna é um fator importante para garantir a qualidade da instituição. Levando em conta a avaliação diagnóstica, formativa e somativa, ela permitirá entender de que maneira a instituição escolar reage às situações de mudanças por meio de procedimentos escolhidos.

O processo avaliativo é um instrumento para aprimorar a qualidade da instituição escolar, não por meio de sua capacidade de julgar, mas pela sua habilidade de questionar, provocar reflexões dando-nos sempre a possibilidade de ampliar ou retificar o refletido, o executado e o transformado. A escola precisa ter uma meta de qualidade e a esta direcionar as ações de toda a comunidade escolar. Gentili (1999) esclarece como deve funcionar a qualidade da escola pública:

Um novo discurso da qualidade deve inserir-se na democratização radical do direito à educação. Isto supõe que, em uma sociedade plenamente democrática, não pode existir contradição entre o acesso à escola e o tipo de serviço por ela proporcionado. Assim como não há democratização sem igualdade no acesso, tampouco haverá sem igualdade na qualidade recebida por todos os cidadãos e sem a abolição definitiva de qualquer tipo de diferenciação ou segmentação social. Claro que isto não supõe “baixar o nível de todos”. Supõe, pelo contrário, “elevá-lo”, transformando a qualidade em um direito e não em uma mercadoria vendida ao que der a melhor oferta. A escola pública é o espaço em que se exercita este direito, não o mercado (GENTILI, 1999, p. 176, grifo do autor).

Quando avaliamos uma instituição escolar, o conceito de qualidade está diretamente relacionado ao de avaliação porque estamos procurando melhorias por meio dos processos e também dos resultados. Não há como separar avaliação e qualidade, conceitos que estão relacionados e levam a escola à atingir os seus objetivos. Para que a escola possa avaliar o seu desempenho e atingir seus objetivos, é necessário que ela defina indicadores de qualidade que a auxiliem a levantar informações relevantes para justificar a revisão dos seus métodos e processos avaliativos, tanto pedagógicos como administrativos.

Os indicadores de qualidade podem representar o passado, o presente e o futuro e servem para confrontar a realidade atual com a que se pretende tornar-se e estabelecer o que se deseja fazer. Por meio desses indicadores, acreditamos que é possível verificar a qualidade da escola no passado, o que foi construído; no presente, o que se está construindo; e no futuro, o que se deseja construir. Eles não se restringem apenas ao desempenho dos alunos da escola, mas a toda a organização escolar. Portanto, o envolvimento da comunidade escolar é fundamental e imprescindível, inclusive a participação de pais e alunos, uma vez que todos têm interesse na qualidade da escola. Deve-se ter o envolvimento do coletivo para o estabelecimento e definição dos indicadores de avaliação interna da escola.

Quanto aos indicadores de avaliação externa da escola, deve-se considera-los como um instrumento de apoio que poderá auxiliar na identificação de possíveis problemas internos e utilizar os resultados como indutor de melhoria na qualidade de processo de ensino e aprendizagem.

Na escola, quando falamos em qualidade, pensamos em suas características estruturais, seus recursos físicos e financeiros, sua comunidade escolar, profissionais, alunos, pais, gestão pedagógica e administrativa e suas relações internas e externas.

Para Soares (2002, p. 5), entende-se que uma escola de boa qualidade oferece um ensino que “[...] propicia aos alunos melhores experiências para aquisição de habilidades cognitivas e também para sua inserção crítica na sociedade moderna”. Segundo Ribeiro, Ribeiro e Gusmão (2005, p. 246), a escola de qualidade situa-se dentro de um sistema amplo com o qual deve dialogar. Por isso, os indicadores de qualidade “não podem reforçar a idéia de que a escola resolverá todos os problemas somente com base em seus próprios recursos ou nos da comunidade, sem considerar a relevância do investimento público.”

Nesse sentido, ressaltamos aqui a qualidade negociada que é resultado do envolvimento do coletivo da escola, com participação dos atores da unidade escolar (gestores, professores, funcionários, pais, alunos e comunidade local) e o poder público, num processo contínuo de negociação.

Para Bondioli (2004), a qualidade, sob seu aspecto negociável significa que:

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com o qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, idéias sobre como é a rede [...] e sobre como deveria ou poderia ser (BONDIOLI, 2004, p. 14).

Ao destacarmos a qualidade negociada pelo seu caráter de negociação, não significa ausência de padrão de qualidade, mas um padrão que tem e deve ser definido, não só pela escola internamente, mas também pelas redes de ensino e pelo poder público. Isso nos leva a acreditar que os padrões de qualidade não serão definidos isoladamente dentro das limitações e possibilidades de cada escola, pois os problemas existentes em cada uma são contextuais e plurais, o que poderia agravar e perpetuar a desigualdade econômica e cultural possibilitando a construção de escolas de pobres para pobres e de ricos para ricos.

Sobre o caráter de negociação, o que destacamos acima é confirmado por Freitas (2005, p. 924), quando afirma:

A noção de “qualidade negociada”, ao admitir que os problemas são fortemente contextualizados e plurais, não quer com isso sugerir, se quer que cada uma das escolas defina autônoma e isoladamente seus indicadores de qualidade. [...] É importante frisar que a definição de indicadores, apesar das características locais fortemente explicarão as dificuldades ou facilidades de realização, é estabelecida no conjunto das necessidades e dos compromissos do sistema público de ensino. Ressalta-se ainda que, para o setor público, a qualidade ano é optativa, é obrigatória. Neste sentido, a interface inteligente e crítica com a comunidade local e com as políticas públicas centrais é uma necessidade.

Podemos considerar na qualidade negociada dois aspectos que definem o seu significado e o seu caráter: a produção coletiva, compartilhada e a contribuição de cada um, de acordo com seu nível de responsabilidade. Ela se concretiza por meio de um processo contínuo, participativo, que tem a capacidade de formação, de transformação da realidade escolar, construindo uma cultura de qualidade direcionada para a própria realidade. Portanto, a escola realiza um

processo de reflexão constante. Ela se torna uma escola reflexiva sobre sua prática transformando a qualidade da instituição num ritmo desejável às suas necessidades, sempre em parceria com o poder público e suas responsabilidades.

Um instrumento que tem o poder de condução da qualidade negociada na escola com o poder público é o Projeto Pedagógico. Como afirma Bondioli (2004, p. 22), o Projeto Pedagógico “[...] assume, portanto, um significado negociável. Constitui uma espécie de ‘pacto’ entre o órgão público e o órgão gestor da rede [...], que define compromissos e responsabilidades recíprocas”.

A elaboração do Projeto Pedagógico da escola é um processo que representa mudança no conceito de qualidade negociada, isto é, uma construção local apoiada por políticas públicas globais, vinda de órgãos centrais, que se comprometem e se responsabilizam, para que se respeitem os indicadores, dando condições necessárias à sua realização. Para Freitas (2005b, p. 924): “É na tensão entre as políticas públicas centrais e as necessidades e os projetos locais que se constrói a qualidade das escolas, a partir de indicadores publicizados e assumidos coletivamente, articulados no projeto pedagógico da escola”.

O que esperamos é que o trabalho coletivo impulse a qualidade social da escola pública e traga vantagens como uma direção participativa, descentralização do poder, ambiente de negociação constante, clima organizacional sempre motivador, aproximação da teoria e prática, promoção e integração dos atores da escola. Seu projeto pedagógico não deve ser a peça fictícia, de gaveta, mas que traga à tona os problemas concretos da escola do seu dia a dia e trabalhos promovidos pela comunidade escolar para solucioná-los. Que os Projetos Pedagógicos registrem as produções dos esforços, as ações para a resolução das dificuldades, embasados na história da escola, no cotidiano escolar, nas suas lutas e vitórias. São fundamentais a mobilização e a motivação de cada escola para a construção da sua qualidade e sucesso. Para isso, cada escola tem que se tornar um centro de reflexão de toda a comunidade escolar. Para Freitas (2005b, p. 929): “O individual e o coletivo complementam-se na medida em que é pelo coletivo que o individual também se forma”.

Acreditamos que o Projeto Pedagógico da escola se constrói por meio de uma ampla negociação realizada com a participação dos responsáveis pelos atos da escola, acerca de suas demandas, incluindo um sistema de monitoramento

público de qualidade realizada coletivamente que irá fazer a diferença na organização escolar.

Para que a qualidade se realize e se confirme na escola, será necessário que aconteça a avaliação institucional que, além de acompanhar o desempenho dos alunos, crie condições para que a comunidade escolar se mobilize na construção da melhoria do ensino e de sua organização.

Rodrigues (2005) afirma que a avaliação, para cumprir sua função de aperfeiçoamento institucional, deve ser legítima politicamente e competente tecnicamente, de forma que a comunidade escolar reconheça que as estratégias da avaliação, seus usos e adequação técnica estejam corretos.

Dentro da avaliação institucional, a avaliação interna da escola ou autoavaliação é importante no sentido de que as ações desenvolvidas na escola, seus processos e resultados, planejamentos, planos e projetos pedagógicos, são organizados e realizados pela comunidade escolar (gestores, professores, funcionários, pais e alunos) e por seus colegiados. Correspondem diretamente aos objetivos propostos apresentando características do local, quanto à abrangência, profundidade e período de desenvolvimento, bem como quanto aos mais variados instrumentos utilizados que são próprios das pessoas que estarão à frente desse processo avaliativo e que estarão se autodefinindo e demonstrando sua criatividade, sua história e sua capacidade de construir o seu próprio espaço escolar.

2.3 Avaliação Externa

2.3.1 Prestação de Contas: Responsabilização

O Brasil vivencia o início de um processo de responsabilização educacional crescente ocasionado pelos resultados das avaliações de seus sistemas de ensino.

A utilização de sistemas de avaliação externa, sempre com a intencionalidade de medir o desempenho dos alunos, tem facilitado o desenvolvimento de políticas de responsabilização educacional. Segundo Brooke (2006), essas políticas têm conferido às equipes escolares responsabilidade pelos resultados de suas escolas, pois têm aumentado a confiabilidade nos instrumentos utilizados nas avaliações externas.

O mundo globalizado levou os governos a se preocuparem cada vez mais com os resultados dos sistemas de educação. Conseqüentemente, o aumento de investimentos de recursos destinados à educação conduziu a questionamentos sobre a eficácia exigindo e impondo uma comparação cada vez mais detalhada sobre a qualidade oferecida.

Essas novas políticas de responsabilização, as quais tornam públicas as informações e o trabalho desenvolvido nas escolas pelos gestores e a equipe escolar tornando-os corresponsáveis pelos resultados alcançados na instituição, surgiu de exemplos de dois países a partir de 1980, Inglaterra e Estados Unidos.

Os dois governos, nessa época, acreditavam na relação entre competitividade econômica internacional por meio da eficiência e qualidade de seus sistemas educacionais.

Brooke (2006 p. 381) afirma que:

[...] a idéia que existe uma relação entre produtividade econômica e educação é antiga nesses países, com raízes na teoria do capital humano, e era de se esperar que, com a progressiva globalização da economia, o argumento que relaciona a qualidade da educação ao processo de inovação e a conquista de mercados os levasse a questionar sua capacidade de formar as competências necessárias para a competição legal.

Nas décadas de 1980 e 1990, a Inglaterra e os Estados Unidos, apesar de apresentarem diferenças no contexto político e econômico, demonstravam interesse e motivação semelhantes em utilizar políticas de responsabilização.

Na Inglaterra, onde o governo é unitário e responsável constitucionalmente pela educação de todos os níveis, ocorria a ausência de um currículo nacional. Com a reforma da educação desse país, foi implantado um currículo e um sistema nacional de avaliação de desempenho dos alunos no final de cada etapa ou fase curricular. Tornou-se possível realizar comparações entre os resultados das escolas na aprendizagem dos alunos e das autoridades educacionais locais de cada instituição.

Por alguns motivos ligados a exageros, como ranqueamento de escolas, ocorreu a desmotivação levando ao descrédito a política de responsabilização pela comunidade acadêmica e autoridades educacionais. No entanto, nos Estados Unidos, a motivação na utilização das normas de responsabilização tem crescido nas últimas décadas. Segundo Brooke (2006), a motivação deu-se com a publicação, em 1983, do relatório “Uma nação em risco”,

que delineou um quadro alarmante de queda na competitividade em decorrência do declínio dos padrões educacionais.

O estabelecimento de políticas de responsabilização trouxe, ao longo das décadas seguintes, reconhecimento pelo governo federal e tornaram-se obrigatórias a partir da lei “Nenhuma criança para trás”. Atualmente, todos os Estados norte-americanos adotam leis que estabelecem padrões curriculares com testes padronizados e promovem novas metodologias para a divulgação de resultados e comparação de escolas. Também existem em vários estados sistemas de incentivos e sanções, com ofertas de recompensas e até fechamento de escolas para aquelas que não alcançarem o desempenho mínimo de acordo com o padrão.

É notória a velocidade com que se vem adotando a responsabilização como base da política de gestão dos sistemas públicos de ensino, apesar das grandes diferenças entre os padrões dos estados e o padrão nacional.

No Brasil, a partir de meados dos anos 80, a avaliação passou a assumir o eixo central das políticas, especialmente das políticas educacionais. Bonamino (2002, p. 15-16) explica a lógica para as primeiras avaliações ocorridas.

Os anos 80 não são só os anos da conquista da democracia política. Durante essa década, o crescimento vegetativo da população e a aceleração da urbanização levaram ao aumento da demanda e da pressão por serviços públicos, principalmente de educação e saúde, reforçando o processo de municipalização do ensino de primeiro grau à medida que a arrecadação de impostos estaduais se mostrava insuficiente para atender a essa demanda ampliada.

Ao longo da década, a preocupação com as excessivas taxa de repetência e com a evasão precoce dos alunos, principalmente os das camadas populares, levou à implantação de políticas de não-reprovação e de avaliação continuada, à construção de novas escolas, ao treinamento ampliado de professores, à distribuição de livros didáticos. No final dos anos 80, o reconhecimento da inexistência de estudos que mostrassem mais claramente o atendimento educacional oferecido à população e seu peso sobre o desempenho dos alunos dentro do sistema escolar conduziu às primeiras experiências de avaliação do ensino de primeiro grau.

No final dos anos 80, o Brasil, por meio do Ministério da Educação, passou a investir no desenvolvimento do Sistema de Avaliação do Ensino do 1º Grau (SAEP). Segundo Sousa (1997), o poder público utilizava a testagem do rendimento do aluno para mensurar o desempenho das escolas e sistemas. Num momento de crise, o Estado utiliza a avaliação como estratégia útil para as políticas públicas de gestão educacional. Como afirma Freitas (2005a, p. 9),

[...] a introdução da avaliação em larga escala na regulação da educação básica se deu no contexto de crise do Estado desenvolvimentista, num quadro de busca de recomposição do poder político, simbólico e operacional de regulação pelo Estado central e de restrições à sua atuação na área social, ligando-se ao movimento reformista, que no ingresso dos anos 90, impôs uma nova agenda para a área social. Essa agenda apontou para uma reorganização profunda dos princípios e parâmetros de estruturação das políticas sociais, remetendo à questão da reforma do estado e dos caminhos da modernização do país (NEPP, 1991). A avaliação foi, então, vista como uma estratégia útil para a gestão que se impunha com o rumo que vinha sendo dado à área social.

Nos anos 90, a avaliação de sistemas passou a ser uma questão de grande relevância nas propostas de políticas públicas coerente com a lógica neoliberal, a racionalidade de mercado e a necessidade de descentralizar o gerenciamento do sistema educacional, sem deixar de estabelecer o controle sobre estes sistemas. Para Bonamino (2002, p. 16),

[...] o sistema de avaliação da educação básica passa a inserir-se em conjunto mais complexo de inter-relações, em cujo interior operam o aprofundamento das políticas de descentralização administrativa, financeira e pedagógica da educação, um novo aparato legal e uma série de reformas curriculares. Essas inter-relações estão demarcadas pelo encerramento do ciclo de recuperação da democracia e pela aceitação das novas regras internacionais, derivadas da globalização e da competitividade econômica.

Verifica-se o papel regulador dos organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), trazendo implicações para a educação e provocando modificações nos sistemas de ensino em termos de estruturas e práticas. Essas mudanças cada vez mais se direcionaram para as avaliações que assumem a centralidade da política educacional dos governos neoliberais. Os governos estabeleceram novos programas de avaliação de seus sistemas baseados nos padrões de qualidade e modernização internacional.

A avaliação de programas e sistemas educacionais bastante similares entre si passam a exercer maior controle nacional sobre os processos de avaliação, serviços educacionais, sobretudo, no que diz respeito à eficiência, à eficácia dos custos, à responsabilidade e à prestação de contas ao Estado e à sociedade.

A avaliação, como explica Dias Sobrinho (2002, p. 29),

[...] assumiu basicamente as características de accountability; uma forma tecnocrática de valorar e um procedimento burocrático de exigir o cumprimento de obrigações. É inevitável a conexão entre accountability e a ideologia da eficiência. A responsabilidade antes entendida nos âmbitos universitários como pertinência e equidade, ou em outras palavras, a prestação de contas à sociedade como um todo, referida como accountability, se transforma na exigência de demonstração na obtenção de determinados resultados através do emprego dos meios mais eficientes. É, portanto, a capacidade de prestar contas não à sociedade, mas aos governos e aos clientes.

Como afirma Dias Sobrinho (2002), a avaliação assume características de *accountability* e para melhor entendimento dessa afirmação, fomos analisar o conceito de *accountability*.

Accountability, para Schedler (apud AFONSO, 2009), apresenta três dimensões estruturais: de informação, de justificação e de imposição ou sanção. Para Afonso (2009), o direito de pedir informações e de exigir justificações é o pilar de sustentação da prestação de contas, pois para que ambos se concretizem socialmente é necessário que haja a obrigação e o dever do atendimento da solicitação. Portanto, a prestação de contas é constituída por duas dimensões informar e justificar, que respondem a indagações ou solicitações que sempre devem ser seguidas de respostas orientadas pela transparência em atendimento ao direito às informações, levando-se em conta princípios éticos e legais. Outro ponto importante, como defende Afonso (2009), é que a prestação de contas não se apresenta apenas como uma “atividade discursiva” que tem por fim a informação e a justificação, mas contempla uma dimensão “impositiva”, “coactiva” ou “sancionatória”, o que podemos designar de responsabilidade.

Fica evidente diante das diferentes situações existentes que as três dimensões não estarão sempre presentes e que, mesmo na ausência de uma delas, podemos afirmar que são atos de *accountability*.

Por meio de um modelo de *accountability* poderemos, segundo Afonso (2009, p. 59-60):

[...] ampliar a capacidade heurística de um modelo de *accountability* se acrescentarmos o pilar da avaliação aos pilares da prestação de contas e de responsabilização [...] o que designa de pilar da avaliação diz respeito ao processo de recolha e tratamento de informações e dados diversos, teórica e metodologicamente orientados, no sentido de produzir juízos de valor sobre uma determinada realidade ou situação.

Para melhor compreensão e entendimento sobre prestação de contas dos sistemas educacionais e das instituições públicas, o que pretendemos é realizar análise durante a pesquisa, considerando os três princípios estruturantes num modelo de *accountability*, de acordo com Afonso (2009): avaliação, prestação de contas e responsabilização.

O que queremos salientar é que os governos do mundo todo têm se preocupado, cada vez mais, com os resultados dos sistemas de educação levados pela competitividade do mundo global, sempre em busca de questões relativas à

eficácia dos investimentos e da qualidade da educação oferecida. É que as políticas em torno da *accountability* têm sido utilizadas para a obtenção de maiores informações sobre resultados dos sistemas escolares na busca de respostas sobre o nível do desempenho alcançado pelas instituições educacionais.

As políticas de *accountability* ou responsabilização estabelecem uma associação entre as atividades e os resultados, mas no Brasil há poucos exemplos de políticas de responsabilização. Apesar de o desenvolvimento dos sistemas de avaliação no Brasil ser recente, considerando que as avaliações de sistemas educacionais não são novidade, as práticas vêm sendo tomadas desde os anos 90 e utilizadas como mola propulsora da qualidade do ensino. Também são utilizadas como o principal mecanismo para conduzir e servir como prestação de contas à sociedade proporcionando aos resultados educacionais o papel de transformador do Estado como regulador e avaliador na gestão pública.

O que verificamos é que essas práticas não têm propiciado uma avaliação qualitativa de processos, o que surge somente quando utilizamos ação-reflexão-ação, portanto, uma conscientização e um posicionamento perante as políticas públicas de avaliação da realidade que se quer transformar. O que elas têm potencializado ao Estado é assumir a função de legitimar e avaliar, possibilitando sua utilização de forma competitiva e classificatória, servindo apenas para ranquear escolas, apresentando-se como insuficiente e incipiente sua utilização para indicar novos caminhos para a prática escolar e sobre o processo de desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

As avaliações de sistemas educacionais, ou de larga escala, têm por finalidade orientar políticas públicas. É um instrumento de acompanhamento principalmente em situações de desigualdades de educação oferecidas nas escolas dos diferentes sistemas de ensino. Essas vêm tornando-se cada vez mais freqüentes e têm sido adotadas como uma forma de regulação. De acordo com a Constituição, cabe ao Estado, zelar pela qualidade da educação, implantar medidas que garantam a equidade no processo educacional em nível nacional, estadual ou municipal.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) atribui à União a responsabilidade de assegurar o 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. O que nos mostra a LDB é um propósito implícito de transformar a avaliação em um instrumento de mudanças da realidade educacional do país por meio de sistemas de avaliações, tendo como fim a melhoria da qualidade dos padrões do ensino.

Essas avaliações em larga escala já vêm sendo realizadas pela maioria dos países e cada vez mais frequentes no Brasil predominantemente em nível da União e dos Estados por meio do SAEB, PROVA BRASIL, ENEM, ENADE e, no mundo, pelo *Program for International Student Assessment* (PISA) que, em português, significa Programa Internacional de Avaliação de Alunos. Freitas (2007a, p. 183) afirma:

A avaliação – geralmente concebida como mediação necessária ao planejamento técnico, centralizado, homogêneo – passou a ser uma das mediações imprescindíveis e valorizadas num planejamento cuja conformação se tem dado, cada vez mais, na/pela relação entre âmbitos internacional, nacional e local, compreendendo articulações, interações, complementaridade, colaboração.

Por meio do sistema de avaliações é que se obtêm as informações periódicas permitindo constatar se ocorreu ou não eficiência e eficácia das políticas educacionais, utilizando comparações nos diferentes aspectos do sistema educacional.

Alguns autores acreditam que o sistema de avaliação é um instrumento significativo para a melhoria do ensino, pois promove informações para gestores e o público em geral. Segundo Freitas (2007a, p. 172),

O conhecimento científico e técnico e o arsenal tecnológico, em ampliação e sofisticação, criaram condições objetivas e subjetivas favoráveis à atuação pedagógica e à ação educativa estatal na esfera da avaliação. Mas, de modo especial, as condições subjetivas favoráveis ao fortalecimento do Estado-avaliador foram criadas com a publicidade oficial e a contribuição de agências de socialização política e de persuasão com amplo alcance social.

O sistema de avaliação de larga escala tem gerado discussões a respeito dos padrões de qualidade do ensino, sobre efetivação da autonomia das escolas, quanto ao processo de descentralização e inúmeros autores tem colocado suas dúvidas e ênfase teóricas divergentes, sempre atreladas à avaliação externa na busca de resultados para a qualidade do ensino.

Martins (2001, p. 34) considera que avaliação externa é um instrumento que traz um importante indicador, mas não traduz muitas vezes a

realidade e a dinâmica do cotidiano escolar, criticando assim os resultados finais obtidos através de testes padronizados:

Mesmo que considere a realização da avaliação externa sobre os resultados obtidos pelas escolas um importante indicador para que os gestores dos sistemas de ensino possam corrigir problemas e reorientar decisões e percursos institucionais, as metodologias que desconsideram a diversidade cultural que permeia as redes de escolas não captam a efetiva dinâmica das unidades escolares, com base apenas nos resultados finais obtidos por testes padronizados.

Para Freitas et al. (2011), a avaliação de sistemas ou de larga escala de redes de ensino, precisa e deve ser articuladas com a avaliação institucional e de sala de aula. Entende-se que se a avaliação em larga escala é externa, a avaliação institucional é interna à escola, enquanto a avaliação da aprendizagem ocorre em sala de aula e está sob o crivo do professor. Esse processo é múltiplo e integrado, mas cada um tem seu protagonista principal, cada um desenvolvendo o seu papel de atores na rede de ensino.

Essa articulação da avaliação em larga escala de redes de ensino deve ser articulada com a avaliação institucional e de sala de aula. Já existe uma tendência de tornar a avaliação de sistemas um instrumento para uma avaliação da sala de aula e da escola. A Prova Brasil disponibiliza um site com resultados da avaliação de cada escola de todo o país.

Outra forma que se tem usado é o envio à escola dos resultados da avaliação com o objetivo de que seja examinado por toda a escola para que seus profissionais possam avaliar com a finalidade de que novas alternativas e novos métodos e estratégias sejam elaboradas para a melhoria da qualidade das práticas do ensino e da aprendizagem.

Segundo Freitas et al. (2007b, p. 978),

[...] a avaliação de sistemas é um instrumento importante para monitoração das políticas públicas e seus resultados devem ser encaminhados, como subsídios à escola para que dentro do processo de avaliação institucional, ela possa validá-lo e encontrar forma de melhoria. A avaliação institucional fará a mediação e dará, então, subsídios para a avaliação de sala de aula [...] sem se criar este mecanismo de mediação, o simples envio ou disponibilização de dados em um site não terá um mecanismo seguro de reflexão dos mesmos.

O que não se pode permitir é que fortaleça a idéia de que é possível por meio desses sistemas de avaliação em larga escala centralizados na capital

federal ou em capitais estaduais realizarem a reorientação a distância de escolas específicas por divulgação de resultados à sociedade.

Sobre a importância da centralidade das avaliações do ensino básico em nível nacional (SAEB, Prova Brasil, ENEM), Franco Junior (2006) não desconsidera, mas defende que elas sejam elaboradas conforme os contextos locais. Reconhece também a importância e a contribuição desse sistema, propondo que sejam consolidadas, porém com diversificações:

Consolidação porque houve conquistas expressivas. [...] A necessidade de diversificação justifica-se pela carência de dados adequados a estudos relativos a uma das principais demandas por avaliação em larga escala: a produção de subsídios para a formulação de políticas educacionais baseadas em evidências. [...] Diversificação também é necessária no âmbito das avaliações em larga escala estaduais, municipais, de modo a estimular e subsidiar a avaliação e auto-avaliação de unidades escolares (FRANCO JUNIOR, 2006, p. 61).

Verificamos que os três níveis de avaliações: das redes, das escolas e das salas de aulas, devem realizar um trabalho integrado e articulado, de acordo com suas áreas de abrangências e conhecimento. Certamente um sistema de monitoramento de desempenho dos alunos com avaliação institucional terá subsídios para mobilizar a comunidade escolar para criar condições de construir na instituição escolar uma organização que visa a qualidade educacional.

Será essa comunidade local que, conhecedora de suas necessidades, do desempenho de sua escola, familiarizada com seus desafios do dia a dia, será capaz de movimentar o coletivo para pressionar o poder público para investimento nas escolas para o atendimento indiferenciado que será fundamental para a qualidade da educação. Somente não podemos pedir e nem confundir que a avaliação de sistemas possa realizar o papel dos outros níveis de avaliação: institucional e de sala de aula.

2.3.2 Avaliação Federal: SAEB, Prova Brasil e ENEM

2.3.2.1 SAEB e Prova Brasil

Falar sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica é um exercício difícil e de muita complexidade, pois nos anos 90 passa a inserir-se num conjunto de inter-relações em cujo interior são executadas atualizações que operam

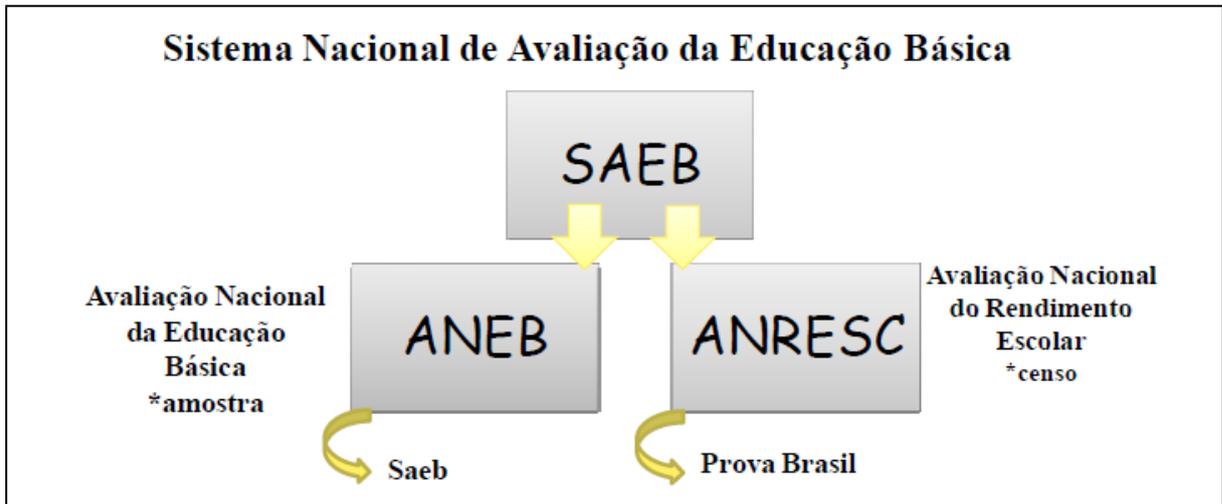
reformas educacionais impostas como: políticas de descentralização administrativa, pedagógica e financeira (financiamentos, condições de trabalho, currículo, avaliação e gestão).

A avaliação de sistemas vem favorecendo a propagação da discussão sobre a qualidade do ensino que se tem em relação à qualidade que se quer alcançar, proporcionando assim informações sobre como, onde, quando e quem são os responsáveis pelos resultados obtidos. Para Sousa e Lopes (2010), os mecanismos utilizados vêm conduzindo as políticas educacionais no propósito de alavancar a qualidade contribuindo para a melhoria dos processos, das intervenções dos gestores e profissionais da educação nas diferentes esferas dos sistemas e instituições educacionais.

A primeira iniciativa brasileira para tomar conhecimento sobre o sistema educacional do Brasil em profundidade foi através da criação do SAEB que começou no final dos anos 80 e foi aplicado pela primeira vez em 1990. Para Pestana (1998), o SAEB é um instrumento de avaliação que nasceu da necessidade da articulação das tomadas de decisões e acordos coletivos a respeito dos rumos da qualidade da educação nacional. Segundo a autora, quando conduzido com metodologia adequada, pode gerar e organizar informações sobre a qualidade da educação, a equidade e a eficiência da educação nacional, permitindo e possibilitando o monitoramento das políticas educacionais.

Em decorrência das demandas da sociedade por uma avaliação que refletisse os resultados da escola, segundo Souza (2009), o sistema deu um grande salto em 2005, quando o governo desmembrou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conforme esquema apresentado na Figura 1.

FIGURA 1 – Estrutura do SAEB em 2005



Fonte: Souza (2009, p. 39)

No Quadro 2, Souza (2009) apresenta as principais semelhanças e particularidades dos dois sistemas.

QUADRO 2 - Semelhanças e Diferenças entre ANEB e ANRESC

(continua)

Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB)	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC)
Mais conhecida como SAEB	Mais conhecida como Prova Brasil
A primeira aplicação ocorreu em 1990	Foi criada em 2005
É aplicada de dois em dois anos. A última edição foi em 2005. Em 2007 houve nova prova	É aplicada de dois em dois anos. A última edição foi em 2005. Em 2007 houve nova prova
Alunos fazem prova de Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)	Avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)
Avalia estudantes de 4ª e 8ª séries (5º e 9º anos) do Ensino Fundamental e também estudantes do 3º ano do Ensino Médio	Avalia apenas estudantes de Ensino Fundamental, de 4ª e 8ª séries (5º e 9º anos)
Avalia alunos da rede pública e da rede privada, de escolas localizadas nas áreas urbana e rural	Avalia alunos das escolas públicas localizadas em área urbana

QUADRO 2 - Semelhanças e Diferenças entre ANEB e ANRESC

(conclusão)

É amostral, ou seja, apenas parte dos estudantes brasileiros das séries avaliadas participa da prova	É quase universal: Todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas do Brasil com mais de 20 alunos na série devem fazer a prova
Por ser amostral, oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e Unidades da Federação.	Por ser universal, os resultados fornecem as médias de desempenho para o Brasil, regiões e estados, municípios e escolas participantes
Todos os alunos do SAEB e da Prova Brasil fazem uma única avaliação	Parte das escolas que participam da Prova Brasil ajuda a construir também os resultados do SAEB, por meio de recorte amostral

Fonte: Souza (2009, p. 40)

O SAEB é constituído por duas avaliações: a ANEB, que tem informalmente o nome de Sistema de Avaliação, e a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil. A ANEB é realizada por amostragem e tem como unidade a federação e a Prova Brasil é censitária e tem como foco as unidades escolares.

A ANEB é realizada a cada dois anos e avalia apenas uma amostra representativa dos alunos matriculados nas séries finais do primeiro e segundo ciclo do Ensino Fundamental e na série final do Ensino Médio, de escolas públicas e privadas, fornecendo dados sobre a qualidade dos sistemas educacionais do Brasil. Como era insuficiente para que as escolas se vissem retratadas, o impacto do SAEB original nas escolas era pequeno, mas revelou-se importante para planejamento da educação do país e para atuação dos gestores da rede e do governo. Para suprir uma análise mais detalhada do sistema nasceu em 2005 a Prova Brasil, com maior alcance nos resultados, oferecendo dados para os municípios e escolas procurando ter como objetivo a conscientização da realidade de cada unidade escolar.

A ANEB e a Prova Brasil são avaliações que se completam e que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica. A ANEB, realizado pelo INEP/MEC, abrange estudantes das redes públicas e privadas do país, localizadas em área rural e urbana, matriculados na 4ª e 8ª séries (ou 5º e 9º anos) do Ensino Fundamental e também no 3º ano do Ensino Médio. Aplica-se prova de Língua

Portuguesa e Matemática. As provas são realizadas por amostragem e os resultados são encaminhados para cada unidade da Federação e para todo o Brasil.

A Prova Brasil é uma avaliação criada em 2005 e surgiu da necessidade de completar e detalhar a avaliação já realizada pelo SAEB. Essa avaliação é uma prova censitária e os seus resultados são combinados com as taxas de aprovação informadas pelo Censo Escolar. Por essa razão atinge um alcance maior na divulgação dos resultados, porque possibilita o acesso e oferece dados, não apenas para o Brasil e unidades da federação, mas também para cada município e unidade escolar. Avalia-se todos os alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental público, das redes estaduais, municipais e federais, da área urbana e rural, das escolas que têm no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada.

A ANEB e a Prova Brasil, uma vez que utilizam a mesma metodologia, passaram a ser operacionalizados em conjunto a partir de 2007. Nenhum aluno pode ser submetido às duas avaliações e, como são complementares, uma não implica em extinção da outra.

Associado aos resultados da Prova Brasil e combinado com as taxas de aprovação declaradas pelo Censo Escolar, temos o (IDEB), que foi criado com pretensão de estimular a melhoria da qualidade do ensino.

O IDEB, além de buscar saber em que nível a escola se encontra, estabeleceu metas para até 2022 a serem atingidas em todas as instâncias dos sistemas educacionais (escolas, municípios, estados, regiões e Brasil).

2.3.2.2 ENEM

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), é fruto do processo de reforma educacional no Brasil, cujas portas foram abertas através da Constituição Federal de 1988, foi definido em 1966 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que estabeleceu o Ensino Médio como etapa final da educação básica.

Segundo a LDB, o Ensino Médio deverá atender o educando quanto ao seu aprimoramento, sua formação ética, autonomia intelectual e pensamento crítico, preparando-o para o exercício da cidadania, para o trabalho e para continuar aprendendo. Por isso, o ENEM tem como principal característica ser uma avaliação de cunho cidadão e um exame individual, de caráter voluntário, oferecido

anualmente aos concluintes e egressos do Ensino Médio desde 1998, sua primeira edição.

O objetivo principal do ENEM é dar oportunidade a todos que dele participam como uma referência para autoavaliação a partir de competências e habilidades que estruturam o exame. Para operacionalizar o ENEM, o INEP elaborou matriz de competências e habilidades que correspondem à fase de desenvolvimento cognitivo, que são próprias do sujeito na etapa final da escolaridade da educação básica. Essas competências e habilidades estão associadas aos conteúdos curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

O ENEM tem como base a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio que indicam a organização em áreas de conhecimento. Essa organização curricular do Ensino Médio segue uma tendência internacional que valoriza a formação geral do aluno na educação básica.

A formação geral requer do aluno a capacidade de solução de problemas que para poder operacionalizá-los são necessários conhecimentos de conteúdo das ciências e das artes, associados ao desenvolvimento de competências e habilidades. Portanto, o ENEM não mede o aluno pela capacidade de assimilar e acumular informações, mas de utilizá-las e processá-las em contextos adequados valorizando o raciocínio.

A prova do ENEM é constituída por uma parte objetiva e uma redação. A prova objetiva é interdisciplinar, reúne conhecimentos de diversas áreas até mesmo em uma mesma questão, contextualizando-os, utilizando situações-problema, propondo interação com a questão e reflexão sobre a mesma. A redação tem como base diferentes textos e linguagens que evidenciam temas atuais e nacionais. A partir desses textos um novo texto deve ser criado: argumentativo, dissertativo, dando oportunidade ao aluno de apresentar o seu ponto de vista. A correção, cada vez mais aperfeiçoada, tem constituído um dos pontos altos do ENEM, pois traduz as práticas das salas de aulas. O ENEM traz também um questionário socioeconômico que procura contextualizar o desempenho do aluno com situações pessoais, familiares, escolares, econômicas, trabalho, crenças, valores e expectativas de futuro.

Os resultados do ENEM são enviados aos participantes da avaliação no endereço indicado na ficha de inscrição. No boletim individual constam duas notas, a da prova objetiva e a da redação, como também uma interpretação dos

resultados das competências avaliadas estabelecida na Matriz de Competências do ENEM.

Para as instituições escolares interessadas que tenham participantes no ENEM, o INEP elabora um Boletim de Resultados da Escola com o desempenho global do conjunto dos alunos concluintes do Ensino Médio da unidade escolar. Os resultados do ENEM têm sido usados por um número cada vez maior de instituições de ensino superior nos seus processos seletivos como forma complementar ou substitutiva. Também vêm sendo usados nos processos de seleção profissional pelas empresas para contratação de trabalho. O ENEM é um excelente instrumento capaz de identificar talentos individuais, jovens com desempenho escolar acima do comum e também aqueles com bom desempenho, possibilitando monitorá-los, não só no início, mas na continuidade de seus estudos superiores, auxiliando na identificação de que áreas apresentam um bom desempenho.

2.3.3 Avaliação Estadual: SARESP e IDESP

2.3.3.1 SARESP

Alguns Estados brasileiros vêm se empenhando em elaborar propostas de avaliação sistêmica como alternativa às já existentes apresentadas pelo governo federal. Diversas avaliações de sistemas escolares, em diferentes Estados do país criaram corpo e estão se consolidando. O Estado de São Paulo é um desses Estados que vem investindo em programas de avaliação, realizando experiência e utilizando-a como mecanismo fundamental para gestão pública e de escolas para a melhoria da qualidade da educação.

O SARESP foi criado pela Resolução SE nº 27, de 29 de março de 1996 e, desde então, a cada ano vem apresentando novas edições que, conforme o artigo 1º dessa resolução, tem como objetivos:

- I - desenvolver um sistema de avaliação de desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio do Estado de São Paulo, que subsidie a Secretaria da Educação nas tomadas de decisão quanto à Política Educacional do Estado;
- II - verificar o desempenho dos alunos nas séries do ensino fundamental e médio, bem como nos diferentes componentes curriculares, de modo a fornecer ao sistema de ensino, às equipes técnico-pedagógicas das Delegacias de Ensino e às Unidades Escolares informações que subsidiem:
 - a) a capacitação dos recursos humanos do magistério;

- b) a reorientação da proposta pedagógica desses níveis de ensino, de modo a aprimorá-lo;
- c) a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, a capacitação e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola, em especial a correção de fluxo escolar (SÃO PAULO, 2011).

O SARESP é um sistema de avaliação do desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e médio que vem avaliando os alunos sistematicamente através dos seus rendimentos com a finalidade de encontrar os indicadores que conduzam, orientem, esclareçam os caminhos para que possam elaborar as propostas de intervenção técnica e pedagógica em busca da melhoria do ensino.

Desde 1996, o SARESP vem apresentando mudanças podendo mesmo falar de ciclos e a cada edição ocorre alterações como: das séries participantes, quanto ao componente curricular ou mesmo sobre a utilização dos resultados. Costumamos dizer que de 1996 a 1998 aconteceu o primeiro ciclo, caracterizado por uma avaliação de entrada, pois a aplicação das provas ocorria no início do ano letivo.

Em abril de 1996, o SARESP avaliou todos os alunos matriculados do Ensino Fundamental na 3ª e 7ª séries por meio de provas de Português (incluindo redação) e Matemática. As provas foram elaboradas com base nos conteúdos desenvolvidos na série do ano anterior, ou seja, no ciclo básico e na 6ª série.

Em abril de 1997, a avaliação do SARESP seguiu os mesmos moldes do anterior. As provas foram realizadas pelos alunos da 4ª e 8ª séries, acrescida de questões referentes a Ciências, História e Geografia, sendo utilizados como base os conteúdos das 3ª e 7ª séries. Também foram incluídos dois questionários para os alunos da 4ª e 8ª séries para identificação do perfil dos alunos avaliados.

Em junho de 1998, o SARESP avaliou os alunos das 5ª séries do Ensino Fundamental e o 1º ano do Ensino Médio, sendo acrescentados exames dos componentes curriculares de Ciências, História e Geografia. No ano de 1999 não houve a aplicação da avaliação.

A mesma estrutura foi mantida até 2000 e neste ano começa um segundo ciclo – 2000 a 2002 – com um novo sistema de aplicação de provas sendo efetuado no final do período do ano letivo, com conteúdos da própria série avaliada, denominada de avaliação de saída dos alunos.

No ano de 2000, foram avaliadas a 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental com os componentes curriculares de Língua Portuguesa (incluindo

redação), Matemática e Ciências; e 3º ano do Ensino Médio com os componentes curriculares Língua Portuguesa (incluindo redação), Matemática e Biologia. Nesse ano também houve um aprofundamento das análises das variáveis dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos, ampliando o questionário dos gestores, diretor, professor coordenador com inclusão do questionário do supervisor de ensino. Esses instrumentos tinham a finalidade de levantar o perfil dessa categoria de profissionais e associá-lo à contribuição no rendimento do aluno.

O SARESP 2001 avaliou o rendimento dos alunos das séries finais dos dois ciclos do Ensino Fundamental (4ª e 8ª séries) e também o Ensino Supletivo ciclo II. Constituiu-se numa avaliação de final de ciclos, voltando-se para certificação e servindo como principal referência quanto ao encaminhamento para a continuidade dos estudos. A avaliação se restringiu a um componente curricular apenas: Língua Portuguesa (incluindo redação).

O SARESP apresenta no ciclo de 2000 a 2002 algumas questões polêmicas como as de 2000 onde os resultados da avaliação ocasionaram, no ano seguinte, a atribuição pela Secretaria da Educação de uma escala de cinco cores as escolas – azul, verde, amarela, laranja e vermelho – onde, a partir de suas qualidades, foram classificadas através da avaliação do seu desempenho.

As cores correspondiam a uma seqüência indo dos melhores aos piores resultados, atribuindo mérito, classificando a escola como: as azuis eram consideradas acima da média geral e tomadas como exemplos, as verdes, pouco acima da media, as amarelas dentro da média, as laranjas pouco abaixo da média e as vermelhas bem abaixo da média, essa última sofria intervenções em busca da qualidade do ensino.

Para Felipe (2002, p. 184), “Quando se classifica e colore uma escola a culpa pelo desempenho insatisfatório dos alunos é de responsabilidade das escolas: direção, coordenação, professores e alunos”. Manifesta-se aqui desvio da responsabilização do Estado sobre a qualidade do ensino, jogando para a escola a responsabilidade pelo seu desempenho por meio da divulgação das cores em decorrência dos resultados.

A edição do SARESP de 2001 utilizou seus resultados para definir aprovação ou reprovação dos alunos no final dos ciclos do Ensino Fundamental (4ª e 8ª séries) gerando muita polêmica. A avaliação constituiu-se como um balizador na promoção dos alunos. Aqueles que não conseguissem um mínimo de pontuação ou

aqueles que faltassem na prova, ficariam para recuperação em janeiro e, no final, passariam por um novo exame de Língua Portuguesa. Criou-se um clima de descontentamento em todas as comunidades escolares com a posição tomada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, desautorizando as escolas e tomando para si a autoridade de aprovação ou reprovação do aluno.

Podemos verificar, por meio de uma pequena análise dos acontecimentos, que o SARESP assume características de uma avaliação em que fica claro o seu caráter de meritocracia e de controle. Segundo Felipe (2002, p. 189),

Essas intervenções além de surpreender a todos, atentaram contra a autonomia da escola, pois a tarefa de julgar a aprovação/reprovação dos alunos cabe, por lei ao Conselho de Classe e Série. [...] Se, originalmente, o SARESP não tinha função de aprovar e reprovar os alunos, qual a lógica presente nesses atos senão de punição aos alunos e professores?

Diante do impacto da medida tomada em 2001, no ano seguinte o SARESP voltou aos moldes anteriores.

Em 2002, o SARESP apresenta características amostrais dos alunos e censitária em relação às escolas. As provas foram aplicadas no final do ano dos ciclos I e II do Ensino Fundamental (4ª e 8ª séries) e os componentes curriculares foram leitura e escrita.

A partir de 2003, o SARESP é estendido a todos os alunos do Ensino Fundamental e médio da rede estadual.

Apresentando um caráter diagnóstico, torna-se mais abrangente, em 2003 e 2004, avaliando o universo dos alunos, a escola, as séries e períodos, por meio de uma prova de leitura e escrita, passando a oferecer a cada escola um resultado individualizado do desempenho dos estudantes.

Mais inovações foram introduzidas em 2004, tornadas possíveis por meio da comparação estatística dos resultados nos diferentes períodos onde a mesma série era oferecida. Essa comparação pôde ser efetuada graças à elaboração de uma prova chamada de ligação.

Nas edições do SARESP de 2005 e 2007 realizou-se a avaliação no final do ano letivo com a finalidade de avaliar as habilidades cognitivas de todos os alunos de todas as séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio, incluindo as de Matemática, além das de leitura e escrita, apresentando novamente características de uma avaliação externa. Também se aplicou, nesse período, a prova de ligação que permite a comparação dos resultados nos diferentes períodos.

Surge, em 2007, uma nova reestruturação – a vinculação da avaliação às metas para as escolas – que amplia os poderes da avaliação “SARESP”. O governo do Estado de São Paulo preparou um plano de metas para ser atingido até 2010 e essa alteração propiciou a criação, em 2008, do IDESP com características que se assemelham às do IDEB (desempenho dos alunos com provas padronizadas e taxas de aprovação e reprovação informadas pelo Censo Escolar).

Conforme a Edição SARESP/2009 (SEE, 2010, p. 7):

A partir de 2007 com a introdução de mudanças teóricas e metodológicas, o SARESP torna-se objeto de avaliação anual contínua nas 2ª série/3º ano, 4ª série/5º ano, 6ª série/7º ano, e 8ª série/9º ano do ensino fundamental e na 3ª série do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. Em 2008, outras disciplinas foram incluídas na avaliação bianual. Ou seja, em 2008, foi avaliado o desempenho em Ciências (Ensino Fundamental) e Biologia, Física e Química (Ensino Médio), nas séries 6ª série/7º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio. Em 2009 foi avaliado o desempenho em História e Geografia, na 6ª série/7º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio. Em 2010 repete os mesmos componentes curriculares e as mesmas séries do ano de 2008.

Desde 2008, o SARESP vem apresentando matrizes curriculares de avaliação próprias que são extraídas do currículo proposto pela rede estadual, refletindo os conhecimentos que são ensinados.

A avaliação do SARESP é uma fonte de informação e referência para o Programa de Incentivo à Boa Gestão da escola, que está vinculado ao IDESP e que prevê metas para a qualidade do ensino por unidade escolar. O IDESP é um indicador de avaliação da qualidade da escola que considera dois critérios complementares: desempenho dos alunos no SARESP e fluxo escolar. Se as metas são cumpridas pela escola, toda a equipe escolar receberá incentivos através de remuneração pelo “BONUS”.

Concordamos com Sousa e Lopes (2010, p. 58) quando afirma,

Ao estabelecer a premiação ou o incentivo financeiro como mecanismo de gestão do sistema de ensino, fortalece-se a perspectiva da competição, minorando as possibilidades de cooperação e de construção de identidade de rede entre as escolas.

Ao longo dessa trajetória de mais de seis anos de práticas avaliativas realizadas por meio do SARESP, fazemos um questionamento sobre a utilização dos seus resultados. Não existe clareza das ações empreendidas nas escolas em vista de seus resultados que tenham trazido na prática ou que apontem para uma

mudança significativa da melhoria da qualidade do ensino. Também, não se sabe quais foram as ações realizadas pelas escolas que tiveram um desempenho positivo, que levaram seus alunos a alcançarem estes melhores resultados.

De acordo com Fini (2009, p. 7), o SARESP é um sistema de avaliação da educação básica que “[...] utiliza procedimentos metodológicos formais e científicos cada vez mais apropriados para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos [...]”. Essas sucessivas avaliações será que tem subsidiado as escolas por meio de seus indicadores, no sentido de fornecer orientações para que sejam realizadas intervenções técnico-pedagógicas pelos gestores e educadores na busca de ações que possam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino ou do desempenho escolar? Acreditamos que os resultados das avaliações do SARESP constituem importante instrumento para o aprimoramento dos gestores e educadores, mas é necessário que ocorra um estabelecimento de políticas públicas estaduais que capacitem às práticas pedagógicas em cada unidade escolar para que possam elaborar planos estratégicos de ações específicas para cada escola. O que se tem notado é que, apesar de produzir dados para que cada escola se aproprie de seus resultados em busca de ações para a qualidade do ensino, esses têm trazido um impacto de resistência por parte dos profissionais da educação.

Para Raphael e Carrara (2002, p. 161), pode-se afirmar que os gestores e educadores reforçam uma ideologia de práticas escolares que: “[...] se pautam por idéias já superadas, em contradições não trabalhadas e em postulados político-pedagógicos distantes de uma escola democrática e de qualidade.”

Aos poucos, essas resistências vêm sendo vencidas e para impulsionar uma maior efetividade nas ações num trabalho coletivo com o envolvimento de todos no processo educacional a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo lançou o Programa de Qualidade da Escola. A finalidade desse programa é de instituir critérios objetivos para que possa ser realizados a avaliação das escolas e o estabelecimento de metas que promovam a melhoria da qualidade e a equidade do sistema.

2.3.3.2 IDESP: Programa de Qualidade da Escola

No Brasil, alguns Estados ainda apresentam problemas quanto ao acesso à educação, mas no Estado de São Paulo está praticamente universalizado, pois possui 98% das crianças de 7 a 14 anos e 86% dos jovens de 15 a 17 anos freqüentando a escola, segundo Programa de Qualidade da Escola (SÃO PAULO, 2008).

A inclusão está alcançada, mas o que se faz necessário para que se cumpra a Constituição Federal é justamente a tarefa de melhorar a qualidade do ensino das escolas estaduais paulistas e garantir o direito adquirido. É fundamental que todos os alunos possam aprender com qualidade. Para que isso aconteça verdadeiramente, será necessário ocorrer avaliações sistematizadas específicas de cada unidade escolar em condições de realizar diagnóstico e, por fim, traçar metas para que possam garantir o aprimoramento gradativo da melhoria da qualidade do ensino.

O Programa de Qualidade da Escola (PQE) se apresenta como elemento mobilizador para o atendimento da qualidade do ensino previsto no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Governo Federal e do movimento da sociedade civil “Compromisso de Todos Pela Educação” (TPE). Para isso, criou um indicador de qualidade da educação denominado Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) que fornecerá à escola um diagnóstico e sinalizará sua evolução ano a ano.

Segundo o PQE, na avaliação da qualidade realizada pelo IDESP consideram-se dois critérios: o desempenho dos alunos em exames de proficiência (o quanto aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam). Consideram-se, fundamental e simultaneamente, os dois critérios, pois não se deseja que os alunos precisem repetir a mesma série para aprender e nem que sejam promovidos de uma série para outra com defasagem de aprendizado (SÃO PAULO, 2008, p. 5).

A função do IDESP é avaliar a qualidade do ensino nas séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, para cada uma das unidades escolares individualmente. Ele exerce o papel de dialogar com a escola, sinaliza suas fragilidades e potencialidades. Na realidade, o

IDESP corresponde à multiplicação de dois indicadores: o indicador de desempenho e o indicador de fluxo: $IDESP = ID \times IF$.

Para o desempenho dos alunos, muitos elementos são decisivos, como: condição social de origem, condição de oferta de ensino (de natureza física, infraestrutura, equipamentos, materiais didáticos, etc.) e de natureza humana (formação dos profissionais das escolas). O estabelecimento de padrões externos e de patamares de qualidade conflita com condições reais e objetivas muito diferenciadas das escolas da rede de ensino. De acordo com uma Nota Técnica do IDESP percebe-se que não se pretende que todas as escolas atinjam os mesmos patamares:

[...] cada escola possui uma meta própria, ou seja, as metas anuais consideram as peculiaridades da escola e estabelecem passos para a melhoria da qualidade de acordo com aquilo que é possível a escola atingir e do esforço que precisam realizar. Por um lado, escolas com baixos IDESP têm um caminho mais longo a percorrer em relação àquelas escolas com IDESP mais elevados. Por outro lado, pequenas iniciativas ou mudanças de rotina das escolas com baixos IDESP geram avanços muito maiores do que para escolas que já têm IDESP elevados. Desta forma todas as escolas têm as mesmas condições de cumprir as metas que foram estabelecidas (SÃO PAULO, 2010).

Retomando a questão da avaliação externa, se por meio dela estamos encontrando mecanismos de superação da baixa qualidade, será que muitas escolas que não atingiram suas metas propostas, durante o processo anual da escola, sem considerarem sua realidade estarão deixando de realizar a sua própria qualidade de ensino?

Para Gadotti (2009, p. 4):

Não se pode confundir avaliação educacional com mensuração do rendimento escolar. [...] Na avaliação interagem diferentes variáveis. Existem muitos fatores ligados ao contexto em que o processo educacional ocorre na escola e que não estão diretamente ligados a ela, mas que devem ser considerados na avaliação.

Por isso, deveria ser implantada nas escolas, além da avaliação externa, a avaliação interna, numa perspectiva onde o coletivo consiga localizar os seus problemas, suas contradições, seus pontos fortes e fracos, reflita sobre os mesmos e estructure estratégias para a superação deles em busca da qualidade do ensino. Não podemos responsabilizar a escola por todo o fracasso escolar do aluno, nem tirar a responsabilidade do Estado. Devemos buscar a responsabilização de ambos com o estabelecimento de uma qualidade negociada.

2.4 Avaliação Interna, Projeto Educativo e Planejamento Escolar

2.4.2 Avaliação Interna e Projeto Educativo

O projeto educativo é único de cada escola como se trata de um processo de construção coletiva, podemos dizer que cada um nasce de acordo com a leitura que se faz da realidade e envereda pelo seu próprio caminho, com as particularidades e o ritmo de cada unidade escolar. Como se trata de um processo de natureza coletiva é necessário a transparência, a prestação de contas à sociedade, como também ter um valor significativo para que haja a participação dos envolvidos na sua construção, aumentando o consenso, isto é, garantindo a participação de todos, e tentando integrar os seus interesses e de toda a comunidade escolar durante a sua elaboração.

Como afirma Santos Filho (2012, p. 198): “Deste processo de construção do projeto educativo não resultarão imediatamente produtos acabados, nem prazos rígidos, mas esboços e subsídios para o debate coletivo e decisões coletivas”.

Para que o projeto educativo garanta o sucesso de sua elaboração e implementação no seu processo de desenvolvimento, deverá conter princípios como:

- Princípio da integração: Tornar o projeto integrador;
- Princípio do consenso: Tomar as decisões de modo consensual;
- Princípio do trabalho articulado: Tornar o professor membro de uma equipe;
- Princípio da participação: A comunidade comprometida com o projeto;
- Princípio da ação estratégica: O projeto apresenta as metas, o sentido da ação;
- Princípio da liderança: Líderes são essenciais à gestão do projeto educativo (SANTOS FILHO, 2012).

Considerando o princípio da participação da comunidade, destacamos a ausência da participação da comunidade escolar na elaboração do projeto

educativo que, segundo Costa (2003), pode se encaminhar para distorções do projeto educativo dando origem a outros tipos de projeto, dentre os quais cabe citar:

- Projeto-plágio: Apropriação ou transcrição de outro projeto;
- Projeto chefe: É o desenvolvido pelo responsável pela gestão;
- Projeto sectário: Subdivide-se em projeto *ghetto* – não leva em consideração a organização como um todo; e projeto militante – apropriado pela elite, um grupo restrito que não consegue a participação da maioria da comunidade escolar (COSTA, 2003).

Quanto ao princípio de liderança, a ausência ou a não valorização dos líderes na condução do cotidiano escolar, segundo Costa (2003), pode levar à construção de três projetos em vão ou sem propósitos: o projeto ofício, o projeto cerimônia e o projeto inconseqüente.

Para Costa (2003), o projeto ofício é um projeto que se encontra concluído com redação aprovada como documento final e se encontra à disposição dos superiores da administração educacional. Este projeto assume mais duas denominações: projeto arquivo ou projeto gaveta, por estar sempre à disposição de quem solicitar. O projeto cerimônia é um documento que tem seu ápice nas ocasiões formais, quando ocupa a função de objeto de formalização por ocasiões de festas, cerimônias, jornal da escola, internet, ritual de fachada e legitimação institucional (COSTA, 1997). O projeto inconseqüente é aquele que não conseguiu ser concluído, ficou parado, estagnado durante o percurso por falta de liderança. Como a escola faz parte de um sistema, as responsabilidades desse projeto não recaem somente na liderança da escola como instituição, mas também nas pessoas responsáveis pelo processo de intermediação do sistema na elaboração e acompanhamento do projeto educativo.

O princípio de ação estratégica é fundamental para o projeto educativo no que tange ao desenvolvimento das ações e metas a serem atingidas. É a dimensão estratégica que fará, de maneira clara, não se perder de vista o conhecimento real em busca do ideal, sem perder os limites do que é preciso ser efetivado. A ausência do princípio de ação estratégica pode desenvolver três projetos sem valor real: o *projeto manutenção*, o *projeto vago* e o *projeto ficção* (COSTA, 2003).

O Projeto manutenção não realiza inovações, somente mantém as estruturas, os processos e as ações das pessoas envolvidas; o projeto vago é

aquele que apresenta objetivos gerais com intenções pouco precisas, sem definição de metas, dificultando sua operacionalização; o projeto ficção é um projeto que apresenta projetos irrealis e impraticáveis, diante dos recursos disponíveis da escola (físicos, humanos e institucionais), levando à sua não execução.

Para tentar traduzir ou talvez esclarecer o significado do projeto educativo, teremos que pensar a instituição escolar como uma organização e suas relações, concepções e operacionalização nos seus reais níveis de intenções para concretizações das diretrizes de ações pré-estabelecidas.

Para Rodrigues (2005, p. 336): “A avaliação assume a característica de dialogar com o contexto, buscando definir prioridades para as ações da gestão da escola”. Ao conceber a avaliação como uma possibilidade de decisão, a autora ressalta a necessidade de articular avaliação institucional e projeto educativo como um instrumento de tomada de decisões e de mudanças nos processos estruturais da escola.

O projeto educativo tem caráter integral, é de longo prazo e traduz o engajamento de uma instituição escolar, suas prioridades e seus princípios, por meio de um documento de planejamento de uma ação. Esse documento é dinâmico, pedagógico e, segundo Santos Filho (2012, p. 101) constitui a identidade da escola, “[...] (diz o que ela é), formula seus propósitos gerais (diz o que ela pretende) e descreve seu modelo geral de organização (diz como ela se organiza)”.

O projeto educativo está sob a direção e regência de uma gestão democrática participativa, resultante de um processo de organização e planejamento coletivo. Ele se concretiza e se materializa sob a forma de planos, isto é, documentos que, dentro das unidades educacionais no cotidiano escolar, recebem várias denominações: projeto político-pedagógico, plano de gestão quadrienal e plano escolar anual ou anexos ao plano de gestão (FERRI; MACEDO; SANTOS, 2012).

Esses documentos escolares, como o Plano Trienal ou Quadrienal Escolar, Plano Anual de Escola, Proposta Pedagógica, Projeto Político-Pedagógico, Projetos Curriculares e Regimento Interno, se destinam a realizar a concretização do Projeto Educativo quanto à sua operacionalização, apresentando maneiras de posicionar, ordenar, dirigir, conduzir e instrumentalizar a planificação da ação educativa.

O documento do projeto educativo, para ser válido, deve ser aprovado pelo Conselho de Escola e ficar à disposição de toda a comunidade escolar que

deverá ter conhecimento do mesmo, promovendo a transparência da gestão escolar e sua utilidade, permanecendo por um longo tempo ou vários anos letivos, oportunizando a ação escolar, mas, como afirma Muñoz (2004, p. 107), “[...] deve ser periodicamente revisado, a fim de que continue sendo de utilidade para conduzir as atividades concretas da escola...”

Para Ferri, Macedo e Santos (2012, p. 224),

O projeto educativo escolar é compreendido [...] como todo processo de organização e planejamento coletivo, regido pelo princípio da gestão democrática participativa, e que se materializa [...] nas modalidades de plano que, apesar das variações nominativas, aqui recebem as seguintes denominações: projeto político pedagógico, plano de gestão trienal ou quadrienal e plano escolar anual ou anexos ao plano de gestão, documentos que nascem do cotidiano escolar e que, por isso mesmo, devem permeá-lo.

Esses documentos escolares se destinam a realizar a concretização do projeto educativo quanto à sua operacionalidade, apresentando maneiras de se posicionar, ordenar, dirigir, conduzir e instrumentalizar a planificação da ação educativa, conduzida por um planejamento participativo e estratégico.

Para Mauá Jr (apud FERRI; MACEDO; SANTOS, 2012, p. 223),

[...] o processo de planejamento nas escolas deve resultar numa proposta educacional a ser operacionalizada no plano escolar, que consolida o programa anual de trabalho da instituição em todas as suas dimensões e é fruto desse processo de planejamento da unidade, em função das reflexões críticas e permanentes da comunidade na qual está inserida, tendo em vista um novo padrão de qualidade e de utilização dos recursos disponíveis.

O que Ferri, Macedo e Santos (2012) sugerem é a necessidade de se refletir sobre o planejamento deixando as idéias e as práticas equivocadas e caminhar para a construção de um planejamento como diagnóstico emancipador.

O diagnóstico emancipador é um processo dialógico realizado por membros de uma gestão ativa onde ocorre a participação e a colaboração de todos os sujeitos. Como processo dialógico e ativo, seus membros se apropriam das necessidades mediata e imediata da realidade do cotidiano escolar e estabelecem metas e objetivos sempre pautados nos aspectos sociais, filosóficos e culturais, com um olhar voltado para a transformação da sociedade.

Um projeto educativo emerge de um diagnóstico, de uma avaliação que é acompanhada de avaliação e é avaliado em sua conclusão. O plano de avaliação do projeto educativo não é apenas um apêndice. Precisa ser uma prática de avaliação que emerge e desempenhe uma função que vai além da constatação dos

resultados, não pode ser uma avaliação facilitadora, no sentido que mascare a realidade da instituição escolar. Deve ser uma análise crítica e permanente das atividades do cotidiano escolar, das práticas pedagógicas, possibilitando uma leitura que constitui o ponto de partida para as tomadas de decisões para a construção do projeto educativo escolar.

Nesse contexto institucional surge a necessidade de um “[...] processo de reflexão e decisão coletiva e o registro por escrito do resultado desse processo, sendo apenas a etapa final de um começo” (SANTOS FILHO, 2012, p. 216), para o projeto educativo. Ele surge da necessidade de um guia no trabalho cotidiano da escola apontando rumos, aparando arestas e traçando metas previamente estabelecidas como um grupo institucional.

Para Santos Filho (2012, p. 101),

O projeto educativo escolar é a síntese da dialética ou interação dinâmica entre o “instituído” e o “instituinte”, integrando um conjunto de opções ideológicas, políticas, antropológicas, axiológicas, psicológicas e pedagógicas. [...] resultam da tensão entre o estabelecido ou imposto pelo Estado (projeto vertical), a prática implícita interna à escola (projeto ritual) e a postura utópica ou intencional da comunidade escolar (projeto intencional).

De acordo com Santos Filho (2012), projeto vertical é todo aquele que é constituído segundo uma referência legal, como a Constituição Federal, as legislações educacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais e as ações e normas administrativas. Pode-se dizer que as práticas de relações que ocorrem no cotidiano escolar constituem o projeto ritual como o poder, a cultura e o clima da escola. Já o projeto intencional representa os sonhos da escola, define a busca do que essa instituição quer. Para Vidal, Cárave e Florêncio (apud SANTOS FILHO, 2012), o projeto educativo é a junção desses três projetos: o vertical, o ritual e o intencional.

Dizemos que a redação do projeto educativo não é o fim, mas o início. Ele representa o processo de reflexão e de decisões coletivas que chegou a um resultado que foi registrado e servirá de guia para conduzir as atividades do cotidiano da escola.

Qualquer instituição educacional busca na sua filosofia a realização concreta de seus sonhos por meio de seu projeto educativo, mas nunca podendo deixar de lado o senso de realismo crítico do seu contexto cultural, social, político e econômico, para que o projeto escolar seja possibilidade efetiva, viável e não tenha apenas uma dimensão utópica. Para que isso ocorra, é necessário que haja a

compreensão e a incorporação, por parte da escola, de uma prática avaliativa e de um planejamento escolar que irá realizar a transição do projeto educativo de situação final para um projeto de antecipação do processo na perspectiva de curto, médio e longo prazo de suas intenções e de suas diretrizes.

2.4.2 Avaliação Interna e Planejamento Escolar

Como estamos buscando entender as relações que se estabelecem entre planejamento, avaliação, projeto educativo e educação, supomos que existem vínculos entre esses que nos levam ao aprimoramento da gestão e desenvolvimento da escola.

Será fundamental que se faça um exercício de reflexão para se compreender o papel e a importância do processo de planejamento na instituição escolar como instrumento de gestão educacional. O planejamento é um instrumento racional de controle social que se consolidou como uma racionalidade técnica do mundo industrial, mas na educação se firmou como um processo de construção coletiva vinculada às distintas dimensões do processo de conhecimento. É a partir desse entendimento que esse processo de construção coletiva levará à utilização do planejamento como uma ferramenta essencial da transformação da gestão e da própria realidade escolar.

Segundo Gandin e Gandin (2003, p. 38), o planejamento: “[...] é o *processo de transformar idéias em ação*, ou seja, é o processo é intervir na realidade existente [...] transformando estruturas” (grifo dos autores). Vasconcellos (2006) evidencia que planejar é agir de acordo com o previsto por procurar antecipar uma ação a ser realizada, buscando algo que seja incrível e essencialmente humano, quando o real é comandado pelo ideal.

Nessa reflexão sobre planejamento, chegamos ao entendimento de que planejar é exercer uma atividade essencialmente humana que implica razão em lugar de improvisação. O planejamento é entendido como a elaboração mental de alguma coisa, como a antecipação mental de uma ação em busca de uma concretização futura, sempre com a intencionalidade de transformação de uma realidade. Já o plano é o documento escrito que se refere ao um planejamento muito bem elaborado, isto é, significa o registro da reflexão sobre a prática, a sistematização de um estudo, de uma situação, a memória de uma realização.

Segundo Ferri, Macedo e Santos (2012, p. 219),

O ato de planejar faz parte do modo de agir desde os primórdios da humanidade, quando o homem primitivo com o intuito de submeter a natureza aos seus desejos e necessidades de sobrevivência, planejava suas ações cotidianas para minimizar os riscos de fracasso, prevenir-se das surpresas indesejáveis e garantir a conquista dos fins almejados.

Para Padilha (2001, p. 63),

Planejar, em sentido amplo, é um processo que visa a dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosóficos, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja.

As atividades de planejar, projetar e planificar são humanas e acontecem na nossa vida, portanto, não são estranhas a nós, nem tão pouco complicadas de refazer. Na escola, apesar de seu caráter mais formalizado, organizado, institucional e coletivo, não se realiza de modo diferente de nossa vida (PADILHA, 2004).

Quando falamos em planejamento na escola e da escola, pensamos numa construção coletiva, mas a maior preocupação é efetivar um conjunto de relações que vinculam a educação e a sociedade. Um conjunto de relações que se estabelecem na escola e a sua organização, o seu funcionamento, o seu entorno escolar, o local onde está inserida, a região e o seu cotidiano escolar. No seu cotidiano, são fundamentais dois aspectos essenciais à escola: o primeiro são seus profissionais e seus alunos, o segundo é o seu currículo e os seus projetos.

Para Ferri, Macedo e Santos (2012, p. 222),

A educação, concebida atualmente como fator de transformação e progresso da sociedade, apresenta a escola como um *lócus* para prática social. Para o exercício desta função, ela, não pode prescindir do planejamento, elemento prévio de organização, significação e fundamento da prática de toda ação educacional, que retira a improvisação das rotinas administrativas e pedagógicas, garantindo-lhes, intencionalidade.

Nos anos 70, no que diz respeito à educação no regime militar, o planejamento se constituía como bandeira para controle de todo o sistema educacional e fora introduzido de forma autoritária, sem que diretores e professores estivessem preparados para elaborar seus planejamentos e escrever os seus planos. O que tivemos ao longo desses anos foram frustrações advindas de

péssimos resultados que vieram da não eficiência e eficácia dos planejamentos, cujos instrumentos eram meios solucionadores de problemas relacionados no papel, um documento cumprindo apenas uma formalidade burocrática.

O resultado do processo de planejamento não tem por fim apenas um plano formal e burocrático, ele significa uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isenta de neutralidade. Ele tem o papel de provocador, realizando transformações em todas as instâncias e níveis educacionais, que vêm ditando no decorrer da história o como, o porquê, o para quê, o quando e o onde planejar (PADILHA, 2004). O planejamento precisa se articular com as necessidades reais dos alunos e da escola, não apenas cumprindo exigências legais, mas comprometendo-se com as transformações sociais. Não devemos esquecer o contexto sociocultural em que a escola está inserida e o que estamos vivendo no mundo globalizado.

O planejamento participativo de uma escola tem a função de integrar toda a comunidade escolar a pensar, rever suas potencialidades para a resolução de seus problemas num exercício emancipador pressupondo o contexto atual global que estamos vivendo para o contexto local onde a escola está inserida.

O planejamento participativo com viés estratégico envolve, segundo Veiga (2001, p. 55), “[...] superar a visão conservadora e explorar o centralismo burocrático [...]”, buscando os pressupostos por ele definido: união da teoria a prática, ações conscientes e organizadas, participação da comunidade escolar e reflexão coletiva, articulação escola, família e comunidade (VEIGA, 2001).

O planejamento escolar é um processo contínuo e interativo de reflexão coletiva, dinâmico, flexível, com finalidades, princípios, valores, metas, objetivo e caminhos, cuja intenção é assegurar a integridade do ambiente interno e externo da escola. Esse processo se concretiza num projeto educativo que se desdobra em três documentos da gestão escolar que são concebidos de acordo com o tempo de atuação nas atividades escolares: planejamento de longo prazo que é expresso pelo Projeto Político-Pedagógico que se apresenta como “carta de intenção”; planejamento de médio prazo que é expresso pelo Plano de Gestão com duração de três ou quatro anos, com propósito operacional de projetos e ações; o planejamento de curto prazo, plano anual escolar ou operacional, com os indicadores da avaliação que foram implementados e seus resultados como processo das discussões e decisões para o ano seguinte.

O Projeto Político-Pedagógico é previsto pela LDBN 9394/96: “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996). Ele se caracteriza como um documento que traduz as intenções da escola. Tem como finalidade construir a identidade da instituição por meio dos sujeitos que integram a sua comunidade a partir da sua realidade, estabelecendo rumos a serem seguidos na concretização dos sonhos coletivos para um bem comum - a “escola”. Dessa forma, Veiga (1996, p. 14) afirma:

[...] o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão da totalidade. [...] o projeto político-pedagógico busca a organização da escola na sua totalidade.

No contexto escolar o Regimento Escolar é um documento imprescindível por se tratar de um texto normativo que estabelece o conjunto de regras da organização administrativa, didático-pedagógica, disciplinar, organiza a forma e dita às normas. Também formalizam direitos e deveres de toda comunidade escolar, os níveis de ensino que a escola oferece e como opera, atribuindo e dividindo responsabilidades e as relações entre os participantes do processo educativo, evitando que se concentre todo o poder sobre o gestor, instaurando na instituição uma gestão democrática.

O Regimento é um documento da escola que permite a transparência e a credibilidade perante a comunidade desde que a legislação se concretize na prática. Por ser um documento de caráter legal, sua vigência ou modificação só passa a valer a partir do primeiro dia do ano seguinte à sua elaboração ou modificação. Para a elaboração do Regimento Escolar existe uma legislação específica, a Deliberação CEE 10/97 (Indicação CEE 9/97) e a Indicação CEE 13/97 que estabelece as orientações para todas as escolas públicas e particulares do Estado de São Paulo, sendo que para as escolas estaduais existe ainda o Parecer CEE 67/98, que determina normas regimentais básicas para a mesma.

Segundo o artigo 29 do Parecer CEE nº 67/68, de 18 de março de 1998 no Estado de São Paulo, é o Plano Gestor que define e traça o perfil da escola, confere-lhe identidade, norteia o gerenciamento das ações intraescolares, operacionaliza a Proposta Pedagógica e conduz todas as intenções comuns de

todos os envolvidos na escola. O registro do Plano de Gestão é trienal/quadrinial e deve contemplar:

- I - Identificação e caracterização da unidade escolar, de sua clientela, de seus recursos físicos, materiais e humanos, bem como dos recursos disponíveis na comunidade local;
- II - Objetivos da escola;
- III - Definição das metas a serem atingidas e das ações a serem desencadeadas;
- IV - Planos dos cursos a serem mantidos pela escola;
- V - Plano de trabalho dos diferentes núcleos que compõem a organização técnico-administrativa da escola;
- VI - Critérios para acompanhamento, controle e avaliação da execução do trabalho realizado pelos diferentes atores do processo educacional.

Dizemos que o Plano Gestor é uma peça gerenciadora, mas o seu maior componente é o de relacionar a operacionalização e o acompanhamento dos objetivos e metas, articulando as ações de médio e longo prazo, com isso garantindo que as tomadas de decisões do presente sejam desprovidas de improvisações e sejam inspiradas nas diretrizes traçadas pelo Projeto Político-Pedagógico. Segundo Freitas et al. (2004, p. 69), o Plano Gestor

[...] não é uma peça burocrática e sim um instrumento de gestão e de compromisso político e pedagógico coletivo. Não é feito para ser mandado para alguém ou algum setor, mas sim para ser usado como referência para as lutas da escola. É um resumo das condições e funcionamento da escola e ao mesmo tempo um diagnóstico seguido de compromissos aceitos e firmados pela escola consigo mesmo - sob o olhar atento do poder público.

A construção do Plano Gestor só terá sentido se houver a participação da comunidade escolar numa cultura de poder, porque quem tem poder é que participa. Na verdade, a participação da comunidade é uma conquista, um processo que se renova e justifica-se o trabalho coletivo como instrumento de superação de problemas e conflitos. É o trabalho coletivo o maior impulsionador da prática racial dentro da escola quebrando barreiras de autoritarismo e realizando a união dos segmentos escolares a se integrarem na participação e cooperação.

Para um planejamento de curto prazo, a escola elabora o Plano Anual que tem como finalidade organizar e operacionalizar as diretrizes e ações que são previstas no Projeto Político-Pedagógico e no Plano de Gestão. Esse plano tem como princípio a organização da instituição escolar, aclarando como serão os procedimentos desenvolvidos no trabalho da escola enquanto racionalização no uso dos recursos, coordenação e avaliação do trabalho das pessoas envolvidas, sempre

visando os objetivos propostos. Segundo Ferri, Macedo e Santos (2012, p. 224), o Plano Anual ou anexos é o

[...] desdobramento do plano de gestão trienal/quadrienal, tem como referência os objetivos, metas e ações nele contidos. [...] tem a função de antecipar os objetivos e organizar as atividades anuais da escola ao prever objetivos e metas específicas, suas justificativas, ações, responsáveis, período e recursos materiais necessários. [...] deve responder as questões: O que fazer? Por que fazer? Como fazer? Quem vai fazer? Quando? E com que fazer?

Diante dessa afirmação, entendemos que a escola é uma instituição social que se encontra em transformação e busca no coletivo, na participação, as respostas, os caminhos para as suas necessidades e expectativas no dia a dia do cotidiano escolar.

O Planejamento e o Projeto Educativo de uma escola são um processo de aprendizado da reflexão e do exercício da participação coletiva que levam cada escola a assumir a liberdade de atribuir-se a sua própria identidade e a fisionomia educativa condizente com seu contexto, seus limites e virtudes. Quando isso ocorre e se torna público, evidencia uma administração de caráter ético, de responsabilidade e de prestação pública de contas do que é feito em prol da melhoria do ensino. Rodrigues (2005, p. 314) concebe a avaliação “[...] como estratégia da organização escolar que permite o conhecimento da escola e muito mais: a construção de sua identidade”. Nesse contexto, a comunidade escolar se apropria da escola num processo de conhecimento efetivando um compromisso pessoal com o Projeto Educativo e favorecendo a realização da avaliação interna da escola.

Concluindo, esperamos que a atividade de planejamento, avaliação e elaboração do projeto educativo de uma escola leve à conscientização e “inclusão da comunidade escolar”, à prática de sua construção coletiva e participativa e ao exercício mais pleno da cidadania dentro da instituição escolar.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos o processo metodológico escolhido e descrevemos os procedimentos utilizados na pesquisa. Por meio deste, são especificados a abordagem da pesquisa, a caracterização da escola pesquisada, os sujeitos, os instrumentos utilizados e os procedimentos que nortearam a coleta e análise dos dados.

3.1 Abordagem da Pesquisa

O estudo foi pensado e desenvolvido como pesquisa segundo a abordagem qualitativa, pois definido o problema consideramos a escola um ambiente natural, mas extremamente complexa por implicar a convivência de pessoas, situações e fatos, além de ser um local povoado de significados da ação do cotidiano escolar, ricos e reais do resultado. Para Bogdan e Biklen (apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13),

[...] a pesquisa qualitativa ou naturalista envolve a obtenção de dados descritivos, conseguidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Trata-se de um estudo de caso realizado em uma escola estadual de educação básica. Foi feito um levantamento dos entraves da avaliação institucional, tanto nos aspectos político, metodológico e ético, quanto no subjetivo e histórico-cultural, analisando as possibilidades de repensar as formas de utilização dos resultados da avaliação interna e externa pela gestão na melhoria da qualidade da educação.

O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, ou complexo e abstrato, [...] O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. Segundo Goode e Hatt (1968), o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos e situações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.17).

Foi utilizado o estudo de caso justamente por se tratar de uma pesquisa realizada em instituição escolar única, com suas particularidades em que a

busca de dados se remete a obtenção do contato direto do pesquisador com o contexto estudado. Também foi uma ótima opção de investigação e de descoberta para a interpretação do contexto, buscando retratar por inteiro a realidade do cotidiano escolar por meio da utilização de variadas fontes de informações.

3.2 Caracterização da Escola

A escola participante desta pesquisa foi fundada em 5 de agosto de 1948, é uma escola bastante tradicional na cidade, contando atualmente com um total de 843 alunos, 64 professores e 14 funcionários, com sua jurisdição na Diretoria de Ensino da Região de Ourinhos (DERO).

Essa escola está inserida em uma região predominantemente médico-hospitalar, mas recebe também alunos de outros bairros e por isso apresenta diversidade de clientela, tanto de nível social como econômico e cultural. Oferece cursos de Ensino Fundamental (Ciclos II) e Ensino Médio, ministrados em horários diferenciados e em três turnos diferentes para atender à sua clientela nos períodos matutino, vespertino e noturno de segunda-feira a sexta-feira, nos seguintes horários:

- 1 - das 7h às 12h20min – Ensino Médio
- 2 - das 13h às 17h30min ou 18h20min – Ensino Fundamental
- 3 - das 19h às 23h – Ensino Médio.

3.3 Sujeitos da Pesquisa

Para participar desta pesquisa, optamos pela escolha de 20 pessoas com a condição de que representassem todos os segmentos que compõe a instituição escolar. Em se tratando de uma pesquisa sobre avaliação institucional, os sujeitos convidados deveriam estar ligados diretamente com a gestão da escola. Por isso, foram convidados membros do Conselho de Escola (diretor de escola, vice-diretor, coordenadores de Ensino Fundamental e do Ensino Médio), pois, dentro do contexto de uma escola pública, são os responsáveis pelos aspectos administrativos e pedagógicos da escola. Para compor o universo de entrevistados também foram convidados professores, funcionários, pais de alunos e alunos todos representantes

do Conselho de Escola, por constituírem a voz e a vez da comunidade escolar e representarem todos os segmentos da unidade escolar.

Com seu caráter deliberativo, segundo o Comunicado SE de 31/03/1986, o Conselho de Escola representa os diferentes segmentos da escola com 40% de seus representantes sendo de professores, 25% de pais, 25% de alunos, 5% de funcionários e 5% especialistas de educação, eleitos entre os pares com direito de participar do cotidiano escolar, conforme proporcionalidade estabelecida. A LDB, lei nº 9394/96 em seu Artigo 14, ao definir as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, estabelece no inciso II – “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996).

O Conselho de Escola é um colegiado formado por pais, alunos, professores, diretor, funcionários não docentes e membro da comunidade, demonstrando assim que a escola pode e deve ser um espaço onde a população consegue avaliar e controlar a qualidade dos serviços educacionais prestados pelo Governo, avaliando, acompanhando e definindo a educação oferecida.

Concordaram em participar da pesquisa quatro representantes da equipe gestora e 16 membros do Conselho de Escola. Como critério para participar, foram consideradas a disponibilidade e a vontade em colaborar. Os sujeitos da pesquisa foram, portanto, os que aderiram e se dispuseram a participar das entrevistas espontaneamente e de forma anônima.

Em síntese, participaram da pesquisa os seguintes participantes do Conselho:

- a) Gestores: Diretor da Escola, Vice Diretor, Professor Coordenador Pedagógico do Ensino Fundamental e Professor Coordenador Pedagógico do Ensino Médio;
- b) Outros membros da comunidade escolar: seis professores, dois funcionários, quatro pais, quatro alunos (representantes do Ensino Médio).

Os participantes da pesquisa não tiveram as suas identidades reveladas e, para a preservação, foram identificados apenas por um código, a fim de se facilitar o relato das falas das entrevistas (ver o Quadro 3):

QUADRO 3 – Sujeitos da Pesquisa

Segmentos	Participantes	Nº de participantes	Identificação das pessoas
Gestores	Diretor de Escola	1	G1
	Vice-Diretor	1	G2
	Coordenador do EM	1	G3
	Coordenador do EF	1	G4
Membros de outros segmentos do Conselho Escolar	Professores	6	P1, P2, P3, P4, P5, P6
	Funcionários	2	F1, F2
	Pais de Alunos	4	PA1, PA2, PA3, PA4
	Alunos	4	A1, A2, A3, A4

3.3.2 Membros do Conselho de Escola

3.3.2.1 Gestores

Os gestores (diretor, vice-diretor e coordenador) da escola pesquisada são os responsáveis pelos aspectos administrativos e pedagógicos da escola. O cargo de diretor de escola é concedido por meio de concurso público para professores com Licenciatura Plena em Pedagogia ou com Pós-Graduação em Gestão Educacional. Há também o exercício de função de diretor de escola para a substituição na ausência ou impedimento do Titular de Cargo quando ocorre afastamento e, nesse caso, não é necessário ser concursado. O vice-diretor exerce uma função de confiança e sua escolha é feita pelo diretor da escola, cabendo ao Conselho de Escola ratificar, caso esse tenha sede de exercício em outra unidade escolar, isto é, pertença a outra escola. Para a função de professor coordenador, o candidato deve passar por uma prova de seleção que ocorre anualmente e, somente após aprovado, poderá concorrer à vaga de professor coordenador apresentando uma proposta de trabalho que é julgada pela direção, supervisão e Conselho de Escola, após sua escolha será designado para o posto de trabalho.

A diretora da escola pesquisada é Pedagoga com Pós-Graduação em Gestão Educacional. Tem mais de 30 anos no magistério, 20 anos na função, 20 anos no cargo e nove anos na direção da escola participante da pesquisa. A vice-

diretora tem como formação Curso de Matemática, Ciências e Pedagogia. Tem 15 anos de magistério e encontra-se afastada junto à equipe de gestão há 11 anos nessa unidade escolar. Também exerce a função de professora de Matemática em outra instituição particular.

O professor coordenador do Ensino Médio tem como formação Curso de Letras (Português e Inglês) e Pedagogia. Seu cargo é de professor de Inglês há 11 anos nessa instituição e encontra-se afastado há três anos na coordenação do Ensino Médio. Também trabalha em outra instituição municipal como professor de Inglês no Ensino Fundamental do nível II. A professora coordenadora do Ensino Fundamental II tem como formação Curso de Letras (Português e Inglês). Esta na rede estadual há cinco anos e na coordenação apenas há sete meses.

O perfil dos gestores participantes da pesquisa se apresenta no Quadro 4:

QUADRO 4 - Perfil do dos Gestores da Escola

Gestor	Sexo	Formação profissional	Tempo de serviço no magistério	Tempo de serviço no cargo/função	Trabalha em outra instituição
G1	Feminino	Pedagoga e Pós-Graduação em Gestão Educacional	30 anos	20 anos	Não
G2	Feminino	Matemática, Ciências e Pedagogia	15 anos	11 anos	Sim
G3	Masculino	Letras (Português e Inglês) e Pedagogia	11 anos	3 anos	Sim
G4	Feminino	Letras (Português e Inglês)	5 anos	7meses	Não

3.3.2.2 Professores

Entre os professores participantes da entrevista semiestruturada, num total de seis, todos fazem parte do Conselho de Escola. Foram escolhidos em uma Assembléia Geral como membros desse colegiado. Não houve critério para a seleção dos mesmos, somente o número de participantes de professores, que seriam no máximo seis, mas sim o desejo e a disponibilidade quando questionados de participarem da entrevista. Os questionamentos quanto à parte profissional, são relativos ao ano de 2011.

O Quadro 5 a seguir foi elaborado para dar uma visão do perfil dos professores que participaram diretamente da pesquisa:

QUADRO 5 - Perfil do dos Professores Membros do Conselho da Escola

Professor	Sexo	Formação profissional	Tempo de serviço na escola	Trabalha em outra escola	Nº aulas nessa escola	Disciplina que ministra nessa escola	Ministra aula
P1	Feminino	Letras (Português e Inglês)	5 anos	Sim	8	Inglês	Ensino Médio
P2	Masculino	Educação Física e Pedagogia / Pós Graduação	7 anos	Sim	20	Educação Física	Ensino Médio
P3	Feminino	Biologia e Ciências / Pós Graduação	5 anos	Não	33	Biologia e Ciências	Ensino Fundamental e Médio
P4	Masculino	História	15 anos	Sim	33	História	Ensino Fundamental e Médio
P5	Feminino	Matemática	20 anos	Não	33	Matemática	Ensino Médio
P6*	Masculino	História	12 anos	Sim	20	-	-

*Professor readaptado.

Diante do Quadro 5, podemos concluir que entre os professores sujeitos da pesquisa 50% pertencem ao sexo feminino e 50% ao sexo masculino,

todos possuem mais de cinco anos de experiência profissional e de exercício na unidade escolar pesquisada, 83% ministram aulas no Ensino Médio, 33% ministram aulas no Ensino Fundamental e 16% não ministram aulas, isto é, encontram-se afastados por motivo de saúde, o que chamamos na rede estadual de professor readaptado. Quanto ao tempo na unidade escolar, 66% dos professores têm mais de sete anos de exercício, representando um número considerável de convivência profissional, o que nos leva a crer que eles possam, com suas experiências no cotidiano escolar, beneficiar os outros 33% dos sujeitos com cinco anos ou auxiliar na formação de um colegiado ativo e dinâmico à frente da comunidade escolar.

3.3.2.3 Funcionários

Os funcionários são peças chaves para a entrevista, pois no dia a dia do cotidiano escolar, eles participam de todos os momentos nos diversos ambientes, desde os corredores, salas de aulas, pátio e reuniões de gestores e colegiados.

Como membros do Conselho de Escola, se dispuseram a participarem da entrevista dois sujeitos: F1 - agente de serviços escolares e F2 - agente de organização escolar. O Quadro 6 nos mostra o perfil dos funcionários entrevistados.

QUADRO 6 - Perfil do dos Funcionários Membros do Conselho da Escola

Funcionário	Sexo	Cargo	Formação escolar	Tempo de serviço na escola
F1	Feminino	Agente de serviços	Ensino Médio	19 anos
F2	Feminino	Agente de organização	Ensino Médio	4 anos

Os dois sujeitos funcionários participantes da pesquisa são do sexo feminino, são concursados, portanto, têm um cargo a exercer nessa escola e a formação escolar de ambos é o Ensino Médio. A F1 já está há 19 anos como agente de serviços e executa serviços de limpeza geral trabalhando em dois períodos: manhã e tarde; enquanto F2 está apenas há quatro anos e trabalha dois períodos:

manhã e noite como agente de organização, realizando o papel de inspetora de alunos.

3.3.2.4 Pais de Alunos

Participaram como sujeitos da pesquisa quatro pais de alunos membros do Conselho de Escola, como demonstramos no Quadro 7 abaixo que apresenta o perfil dos participantes:

QUADRO 7 - Perfil do dos Pais Membros do Conselho da Escola

Pais de alunos	Sexo	Formação Escolar	Profissão	Tempo que o filho estuda na escola	Curso que o filho está matriculado	Tem filhos em outra escola
PA1	Feminino	Ensino Superior completo	Funcionária pública	4 anos	Ensino Fundamental	Não
PA2	Feminino	Ensino Superior completo	Funcionária pública	2 anos	Ensino Fundamental	Sim
PA3	Feminino	Ensino Médio	Do lar	1º ano	Ensino Fundamental	Não
PA4	Masculino	Ensino Superior incompleto	Comerciante	4 anos	Ensino Médio	Não

A porcentagem de sujeitos do sexo masculino no Conselho de Escola no tocante aos pais é bem menor, por esse motivo também os participantes de pais do sexo masculino se concentraram em apenas 25%, enquanto o feminino foi de 75%. Quanto à formação escolar, percebemos 50% dos pais com Nível Superior, 25% com Superior incompleto e 25% com Ensino Médio. Quanto à profissão, 50% dos pais participantes da pesquisa são funcionários públicos, 25% do lar e 25% comerciante. Notamos também é que a maioria dos pais, ou seja, 75% dos que se interessaram em participar como membros do Conselho, tem seus filhos freqüentando o Ensino Fundamental II, enquanto somente 25% o Ensino Médio.

3.3.2.5 Alunos

Todos os alunos sujeitos participantes da pesquisa são membros do Conselho de Escola e pertencem ao Ensino Médio, pois neste ano não eleitos para membros do Conselho alunos do Ensino Fundamental II. Todos também se colocaram à disposição para participarem e não houve nenhum processo de seleção para os mesmos.

No Quadro 8, traçamos o perfil dos alunos participantes da pesquisa:

QUADRO 8 - Perfil do dos Alunos Membros do Conselho da Escola

Alunos	Sexo	Idade	Série	Quanto tempo estuda na escola	Tem irmão nessa escola
A1	Masculino	17 anos	2º do Ensino Médio	6 anos	Não
A2	Masculino	17 anos	2º do Ensino Médio	3 anos	Não
A3	Feminino	18 anos	3º do Ensino Médio	2 anos	Não
A4	Masculino	17 anos	3º do Ensino Médio	3 anos	Não

Dos alunos que participaram da pesquisa, 75% eram do sexo masculino e 25% do feminino. Todos cursavam o Ensino Médio: 50% o 2º ano e 50% o 3º ano; 75% dos alunos foram matriculados nessa unidade escolar para cursarem o Ensino Médio e somente 25% desses freqüentaram o Ensino Fundamental II, desde a 5ª série. Nenhum dos alunos tem irmãos que estudam nessa escola.

Por fim, analisando ainda o perfil dos participantes da pesquisa e observando os dados referentes ao sexo desses participantes, notamos que 75% dos gestores, 50% dos professores, 100% dos funcionários e 75% dos pais dos alunos são do sexo feminino. Isso indica que possivelmente o perfil da escola pública ainda está representado pela mulher em sua maioria, ou seja, pela gestora, pela professora, pela funcionária e pela mãe.

3.4 Instrumentos da Pesquisa

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram: a observação, a entrevista semiestruturada e a análise documental.

A observação nos permite a obtenção de informações que nos auxiliarão nas respostas da pesquisa e serão importantes fontes de hipóteses para nossos estudos. “Usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Segundo Triviños (1987), a observação de um fenômeno implica que ele seja abstraído de seu contexto, para que possa ser estudado em suas diferentes dimensões, tais como, atos, significados, relações, etc.

A observação também é um ótimo instrumento quando agregado à coleta de dados de entrevistas, pois segundo Ludke e André (1986), podemos considerar a observação como uma técnica de colher impressões, registros de fenômenos, sempre por meio do contato direto com as pessoas observadas ou de instrumentos auxiliares.

Durante a pesquisa, o instrumento de observação focou especialmente os seguintes aspectos centrais: ambiente escolar (corredores, salas dos professores, sala de aula, pátio escolar); reuniões do Conselho de Escola, outras reuniões (replanejamento, SARESP, autoavaliação final). Este instrumento encontra-se no Apêndice H.

A entrevista semiestruturada foi de grande importância na investigação qualitativa e na coleta de informações para a pesquisadora. Segundo (Triviños, 1987, p.146):

Podemos entender entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de investigativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com o objetivo de coletar fatos, informações e significações contidas nas falas daqueles que participam do processo avaliativo da escola e assim obter dados relacionados aos valores, atitudes e opiniões que expressem a utilização dos indicadores da escola para a

melhoria e o aprimoramento da gestão escolar. No roteiro de entrevista foram consideradas as seguintes dimensões:

1 - Dados pessoais, de identificação, sempre pertinentes às pessoas entrevistadas (professores, funcionários, pais e alunos) - os dados correspondiam ao nome, formação profissional, tempo na instituição, função, tempo que estuda na escola e irmãos na escola.

2 - Aspectos relacionados à avaliação interna e externa da escola – (a) como ocorre a avaliação interna do trabalho da escola e a socialização dos resultados junto a comunidade escolar (Plano Anual, Plano Gestor, Proposta Pedagógica e o acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico); (b) Quanto à avaliação externa: registro, análise e socialização realizada pela escola; (c) O papel da comunidade escolar na promoção e reflexão sobre avaliação interna e externa e o seu significado para a sala de aula, Projeto Pedagógico e os Planos Escolares; (d) Participação da equipe gestora da escola na análise e discussão dos resultados das avaliações externas (SAEB, IDEB, SARESP e IDESP); (e) Participação do Conselho Escolar na avaliação interna; e (f) Análise das avaliações da escola.

3 - Aspectos relacionados ao Plano Gestor: (a) Participantes da elaboração do Plano Gestor; (b) Forma de utilização dos dados da avaliação externa e interna na elaboração; e (c) Atualização do Plano Gestor.

4 - Aspectos relacionados ao Projeto Pedagógico: (a) Participantes da elaboração do Projeto Pedagógico; (b) Forma de utilização dos dados da avaliação interna e externa para elaboração, reformulação e acompanhamento do Projeto Pedagógico.

5 - Aspectos relacionados aos Planos Escolares: (a) Participantes na elaboração dos Planos Escolares; e (b) Utilização dos dados da avaliação interna e externa para elaboração dos Planos Anuais Escolares.

O instrumento da entrevista para cada um dos segmentos participantes da pesquisa encontra-se nos Apêndices C, D, E, F e G.

A análise documental se constituiu em uma fonte rica de dados estáveis que nos permitiu a detecção de dados que necessitavam ser explorados, complementando e/ou confirmando informações obtidas por outras técnicas e dados de coleta. Fizeram parte da pesquisa os seguintes documentos: Regimento Escolar, Plano de Gestão, Proposta Pedagógica, Planos e Projetos educacionais da escola, Ata das reuniões do Conselho de Escola, Quadro dos resultados do SAEB,

SARESP, IDEB e IDESP e relatórios de autoavaliação diagnóstica da escola. Como afirma Lüdke e André (1986, p.39),

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte (natural) de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

No Regimento Interno Escolar foram analisadas as seguintes dimensões: objetivos da escola, organização e funcionamento, gestão e princípios, colegiados (Conselho de Escola), Plano de Gestão, processo de avaliação da escola (interna e externa) e avaliação institucional.

No Plano Gestor de 2007 a 2011 e de 2011 a 2014, analisamos as dimensões: ambiente educativo, prática pedagógica, avaliação (interna e externa), gestão escolar democrática, ambiente físico escolar, planos de trabalho dos núcleos de direção, técnico-pedagógico e operacional, organização e funcionamento do Conselho de Escola.

A Proposta Pedagógica de 2009, 2010 e 2011 foi analisada em relação às dimensões: objetivos e metas, dificuldades encontradas, ações bem sucedidas, resultados das avaliações internas e externas, planos de trabalhos dos núcleos de direção técnico-pedagógico e operacional.

Os planos analisados foram os Planos de Curso e de Ensino e o Projeto Educacional analisado foi o Projeto de Reforço e Recuperação.

Nas Atas do Conselho de Escola, foram analisadas as dimensões: participação da comunidade escolar, acompanhamento e elaboração das atividades pedagógicas escolares, tomadas de decisões respeitando os princípios e diretrizes da política educacional, Proposta Pedagógica e legislação vigente e natureza consultiva e deliberativa do conselho.

Os Quadros dos resultados do SAEB, SARESP, IDEB e IDESP, de 2007 a 2011, foram analisados quanto às metas traçadas a partir da qualidade educacional com base na aprovação escolar.

Os relatórios de autoavaliação diagnóstica da escola dos anos 2009, 2010 e 2011, foram analisados em relação às seguintes dimensões: gestão dos resultados educacionais, gestão participativa, gestão pedagógica, gestão de pessoas e gestão de serviços e recursos.

O procedimento metodológico obedeceu primeiramente a um estudo teórico e bibliográfico e centrou-se nas contribuições teóricas de vários autores sobre temas pertinentes ao estudo, para conhecê-las e utilizá-las na construção da pesquisa.

3.5 Coleta dos Dados

Dando início à pesquisa, foram estabelecidos os primeiros contatos junto à direção da escola onde foi apresentada a proposta de trabalho a ser desenvolvida na instituição pela pesquisadora e obtido o termo de consentimento para que pudéssemos prosseguir com o estudo.

Após a permissão para realizar a pesquisa, informamos que este estudo aconteceria por meio da análise de documentos, observação e entrevista. No período de maio a dezembro de 2011, foi realizada a coleta de dados para a pesquisa.

A coleta de dados ocorreu por meio de observação, entrevista semiestruturada e análise documental.

1 - Observação - Foi utilizada a técnica observacional classificada como observação não-participativa porque as observações foram realizadas à distância, sem participar como membro da situação. Quanto ao grau de intervenção, podemos dizer que realizamos uma observação naturalista ocorrendo num ambiente real (“a escola”), mas sem que houvesse intervenção no fluxo dos acontecimentos, nas interações e nos comportamentos dos indivíduos na sua realidade diária. Utilizamos a observação como uma investigação científica. Organizamos um Roteiro de Observação (Apêndice H) para sistematizar os registros das observações realizadas no período de maio a dezembro de 2011. O roteiro contém observações do ambiente escolar, corredores, salas de aulas, sala dos professores, pátio da escola e de reuniões do Conselho de Escola, de pais, professores, avaliação do SARESP, avaliação final e replanejamento.

2 - Entrevistas semiestruturadas - Foram realizadas e direcionadas a partir de um roteiro elaborado (apêndices C, D, E, F e G) composto por questões abertas, não estruturadas, dando liberdade ao entrevistado e a possibilidade de surgir novos questionamentos não previstos, o que pôde ocasionar uma melhor compreensão do objeto da pesquisa. As entrevistas foram pré-agendadas e

individuais, realizadas, preferencialmente, em uma das salas do espaço escolar, livre de ruídos e de interrupções. Utilizamos o recurso de gravação de áudio nas entrevistas, com a permissão dos sujeitos da pesquisa para posterior transcrição e análise. Por meio da gravação da entrevista, acreditamos ter melhores condições de esclarecer dúvidas, assim como de analisar posteriormente as considerações feitas pelos entrevistados (equipe gestora, membros do Conselho de Escola: professores, funcionários, pais de alunos e alunos da escola). A transcrição literal das informações foi realizada após ouvir várias vezes a gravação.

3 - Análise documental - Foi realizada por meio da análise de documentos necessários para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa. Foram analisados documentos dos últimos três anos da unidade escolar. Como já informado, foram analisados: Plano de Gestão, Planos e Projetos educacionais da escola, Ata das reuniões do Conselho de Escola, análise dos resultados do SAEB, SARESP, IDEB e IDESP e relatórios anuais da avaliação interna. Por meio desses documentos, sempre buscamos verificar em que medida a escola usa as informações obtidas pelas avaliações interna e externa, para repensar ou reformular suas práticas escolares, tendo em vista a melhoria do ensino.

3.6 Análise dos Dados

A análise dos dados coletados da pesquisa foi realizada numa perspectiva qualitativa, a qual implicou em analisar todo o material coletado por meio da observação, das entrevistas semiestruturadas e da análise documental, que se originaram a partir de idéias colocadas na formulação do problema e dos objetivos da investigação.

Na análise dos dados, para facilitar, foram adotadas algumas estratégias de preparação e descrição do material coletado. A seguir realizamos a redução dos dados por meio do uso de títulos de identificação para cada relato individual e uma listagem geral, relacionando-os de acordo com critérios previamente estabelecidos de ordenação de todos os dados coletados.

A redução dos dados foi realizada mediante a utilização de estratégias de codificação, que têm por fim arrumar o material coletado em categorias que facilitem a comparação dos dados. Por meio do uso de categorias na interpretação dos dados, pode-se verificar a congruência com modelos teóricos prévios, tentar

explicá-los independente de modos da teoria ou ainda fazer uma previsão de como se dará a evolução do fenômeno no tempo, sempre em busca dos objetivos propostos na investigação da pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo desta pesquisa foi analisar como a escola de educação básica vem utilizando os resultados da avaliação interna e externa para o aprimoramento de sua gestão. Nesta pesquisa foram utilizados três instrumentos de coleta de dados, a fim de possibilitar a triangulação dos dados: observação, entrevista semiestruturada e documentos. Ao privilegiar esses três instrumentos, o conjunto de informações nos oportunizou uma visão aproximada de como a gestão vem utilizando os resultados das avaliações.

Subdividimos este capítulo em três seções: a) Avaliação da escola e elaboração do projeto educativo escolar; b) Avaliação da escola e plano gestor da escola; e c) Avaliação da escola, planejamento, planos e projetos anuais.

4.1 Avaliação da Escola e Elaboração do Projeto Educativo Escolar

Ao realizar esta pesquisa procuramos por meio da avaliação institucional – avaliação interna e avaliação externa –, buscar a totalidade da instituição, isto é, uma avaliação escolar como concebem vários dos autores citados na fundamentação teórica deste estudo, como um processo sem fim, contínuo, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino. Ao exigir dos seus atores uma predisposição à mudança, com a participação da comunidade, a avaliação sempre visa a escola holisticamente na sua proposta, nas suas dificuldades, no seu acompanhamento, na sua intervenção e no seu sucesso.

Como indica Santos Filho (2012, p. 149), “A avaliação precisa ainda assumir as características dialógica, crítica, reflexiva, coletiva e individual. A percepção mais clara de nós mesmos se dá pelo olhar do outro que pode tomar maior distância de nós e de nossa subjetividade”. Isso nos leva a refletir acerca da avaliação como forma de dialogar com todos os atores da instituição escolar responsáveis pela qualidade de seu ensino.

Procuramos identificar no Projeto Educativo da escola como se realizavam na teoria e na prática a sua elaboração, pois como observa Santos Filho (2012, p. 197) o “[...] projeto deve ser visto e considerado como um processo,

instrumento integrador, um processo de decisão consensual e uma tarefa de equipe”.

Durante a pesquisa, levantamos respostas de como ocorreu na escola todo o processo de sua organização, acompanhamento e reformulação do projeto educativo, proporcionando uma autoavaliação escolar.

O projeto educativo escolar representa para a instituição todo o processo organizacional que ocorre por meio de planejamento coletivo participativo, oportunizando à escola uma avaliação da realização de seus trabalhos e de seu desenvolvimento que se materializa no cotidiano escolar, compreendido nas modalidades dos planos que recebem várias denominações como: Projeto Político-Pedagógico ou Proposta Pedagógica, Plano de Gestão, Plano Anual Escolar ou Anexos ao Plano de Gestão. Temos também outro documento, o Regimento Escolar que traz princípios e diretrizes dos planos nos trabalhos escolares (FERRI; MACEDO; SANTOS, 2012).

A avaliação da instituição se realizou a partir desses documentos que permeiam o cotidiano escolar e que surgiram a partir das necessidades de uma organização escolar em que sua real transformação depende das informações e do conhecimento para que ela possa instruir-se e educar-se.

Partindo do contexto de que a escola pesquisada é uma escola pública estadual, verificou-se o atendimento à legislação que a Secretaria do Estado da Educação do Estado de São Paulo, inspirada na democracia representativa, em conformidade com a LDBEN, em seu artigo 14, inciso I – Participação dos Profissionais da Educação na Elaboração do Projeto Pedagógico da Escola e inciso II – Participação das Comunidades Escolar e Local em Conselhos Escolares ou Equivalentes, tem possibilitado a participação dos colegiados escolares – Conselho de Escola e Conselho de Classe e das instituições auxiliares – Associação de Pais e Mestres e Grêmios Estudantil, levando pais, docentes, alunos, funcionários e comunidade a participarem de reuniões.

O Projeto Político-Pedagógico, segundo Ferri, Macedo e Santos (2012, p. 232), “[...] é o plano global da escola, considerado instrumento de planejamento em longo prazo, porém nunca definitivo, está pautado em princípios e valores fundamentais que devem nortear as ações formativas da escola, conferindo-lhe identidade”. Em se tratando de um plano global, para a sua elaboração, são necessários que sejam utilizados elementos da avaliação interna e externa, numa

dimensão de avaliação diagnóstico-formativa e somativa numa forma participativa da comunidade escolar. Com a finalidade de reconhecer em que medida as informações estão sendo usadas para repensar e reformular a elaboração do mesmo foi realizado a análise do Projeto Político-Pedagógico vigente nos anos 2009, 2010 e 2011.

Os documentos que apresentam as Propostas Pedagógicas dos últimos três anos são constituídos por títulos como seguem: Proposta Pedagógica; A Escola; Instrumentos de Autoavaliação da Escola; Apresentação das funções da: Direção e Vice-Direção, Coordenação, Professores, Funcionários, Alunos, Comunidade; Perfil Socioeconômico e Cultural dos Pais de Alunos; Avaliações Externas; Avaliações Internas; Recuperação Paralela; O Currículo; e Projetos.

Esse estudo procurou na Proposta Pedagógica como a etapa da autoavaliação da escola tinha sido executada. A autoavaliação da escola é realizada por meio de um instrumento de diagnóstico que é preenchido no final do ano letivo somente pela equipe de gestão e professores. O instrumento de autoavaliação é elaborado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para uma gestão democrática e abrange cinco dimensões: Pedagógica, Resultados Educacionais, Participativa, Pessoas e Serviços e Recursos. Cada dimensão é representada por seis indicadores, que são avaliados com cinco graus de atendimento, quantitativamente variando de um a cinco, conforme segue. Cada uma das 5 (cinco) dimensões apresenta 6 (seis) indicadores com uma breve descrição de cada indicador, numa escala de avaliação de 5 alternativas indo do insuficiente ao excelente e evidências de concretizações dos indicadores.

Existe um campo de observação que diz que os itens em potencial, trabalhar-se-á para sua manutenção. Quanto às fragilidades - em vermelho - as propostas de ações serão apresentadas logo após o quadro diagnóstico de cada dimensão.

Como conclusão existe uma ficha síntese, onde estão discriminadas as dimensões, com indicadores de pontuação (máxima / obtida pela escola) e evidências (que identificam potencialidades e fragilidades da escola).

A Proposta Pedagógica indicou que existe uma intencionalidade da autoavaliação da escola, mas mantém, na prática, uma avaliação estritamente técnica, pois não encontramos evidências de que fosse realizada de maneira

reflexiva e participativa, que pudesse buscar a autoavaliação no seu sentido amplo de tomada de decisões por todos os atores da escola.

Ao analisarmos os documentos, constatamos que nos três anos eles foram atualizados nos seus dados quanto à avaliação e acompanhamento, porém, não fica claro que na prática sua elaboração estava alicerçada na construção participativa e coletiva, em que as decisões eram tomadas democraticamente, como determina o artigo 14 da LDB, incisos I e II e o Regimento da Escola em seu título III – Da Gestão –, Capítulo I – Dos Princípios, artigo 4º:

A gestão democrática desta escola, com observância dos princípios de autonomia, coerência, pluralismo de idéias e concepções pedagógicas e coresponsabilidade da comunidade escolar, far-se-á mediante a:
I – participação de seus profissionais na elaboração, implementação e avaliação da proposta pedagógica¹. (REGIMENTO, 1998, p. 2).

O Regimento Escolar é o documento que estabelece as normas regimentais, os princípios, as regras e as normas da organização administrativa, pedagógica e disciplinar da escola, os direitos e os deveres, as responsabilidades e as relações no processo educativo.

Visando o foco de nossa pesquisa, a avaliação da instituição escolar, entendemos que esse documento nos permitiu, por meio de sua legislação, verificar se na prática, se concretiza a sua execução, dando credibilidade e transparência às ações educativas.

O Regimento Escolar da unidade pesquisada foi homologado no dia 31 de dezembro de 1998 pelo Dirigente Regional de Ensino da Região de Ourinhos e já sofreu duas alterações, a primeira no dia 10 de maio de 2007, no Capítulo III – Da Avaliação do Ensino e da Aprendizagem, Artigo 39 que estabelece sobre as sínteses bimestrais, e a segunda no dia 30 de agosto de 2011, Capítulo IV – Das Normas de Gestão e Convivência, Seção II – Dos Direitos e Deveres dos Alunos e seus Responsáveis, Artigos 21 e 22, para adequação às Normas de Conduta da SEE (2009). Verificamos que a escola está atenta às modificações e adequações às legislações vigentes, quanto à parte administrativa para a melhoria do atendimento da comunidade escolar.

No Regimento da escola foram analisados os Títulos, Seções, Capítulos, Artigos e Incisos que tratam diretamente da avaliação da escola e do

¹ Regimento da escola pesquisada.

projeto educativo escolar. Verificamos nesse documento, em seu Título III – Do Processo de Avaliação –, Capítulos I e III, que ele procura abranger a avaliação nas dimensões técnica, política, moral e ética. Quando aborda a dimensão técnica da avaliação, procura destacar os sujeitos, os objetos e os procedimentos, aspectos da avaliação escolar que oportunizam a classificação, mas dá ênfase à qualificação. Na dimensão política, procura estabelecer o contexto em que a avaliação se efetiva. Na dimensão moral e ética da avaliação, valoriza a transparência no comprometimento da atitude dos envolvidos na realização da avaliação.

Buscamos, na análise do Regimento Escolar, registros da avaliação a ser praticada na instituição escolar, cujas características fossem de uma avaliação reflexiva e eficaz, onde as dimensões técnica, política, moral e ética estivessem presentes, possibilitando a inclusão de toda a comunidade escolar de forma a aproximar cada vez mais a escola da utopia desejada em que o aprendizado se realize em igualdade e o ensino seja de qualidade para todos. Encontramos na análise desse documento especificidades sobre a avaliação de forma que abordaremos algumas questões confrontadas, quando possível, com a observação realizada e com as falas dos entrevistados, procurando a existência, na prática, de pelo menos uma intencionalidade nas suas realizações.

No Título III do Regimento – Do Processo de Avaliação, Capítulo I – Dos Princípios –, o Artigo 27 trata da intencionalidade da avaliação da escola.

A avaliação da escola, no que concerne à sua estrutura, organização, funcionamento e impacto do ensino e da aprendizagem constitui um dos elementos para a reflexão e transformação da prática escolar e terá como princípio o aprimoramento da qualidade do ensino (REGIMENTO, 1998, p. 10).

Isso justifica a avaliação e nos faz acreditar que a escola é uma instituição que pensa e avalia a si própria para atingir um fim comum que é o aprimoramento da qualidade do ensino. No Artigo 28 desse mesmo Capítulo, o Regimento, ao tratar da avaliação interna e externa da escola e afirma que sua elaboração, organização, coordenação e acompanhamento estão sob a responsabilidade dos órgãos centrais da administração. Propõe uma avaliação sistemática e contínua, o acompanhamento da direção, professores, alunos e demais funcionários, a participação efetiva da comunidade, durante a execução das atividades curriculares.

O Regimento, em seu Capítulo II - Da Avaliação Institucional, Artigo 29, afirma: “A avaliação institucional será realizada através de procedimentos internos e

externos objetivando análise, orientação e correção, quando for o caso, dos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros da escola”. No mesmo Capítulo II – Do Núcleo da Direção –, Artigo 47, estabelece: “O Núcleo de Direção da Escola é o centro executivo do planejamento, organização, coordenação, avaliação e integração de todas as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade escolar” (REGIMENTO, 1998, p. 16).

No processo de elaboração do Projeto Educativo, no nosso caso, a Proposta Pedagógica, vemos os colegiados desempenharem um importante papel, principalmente o Conselho de Escola. Buscamos informações sobre as atividades escolares do Conselho Escolar no Regimento Interno da Escola. No capítulo III – Dos Colegiados, em seu artigo 7º, consta: “A escola contará com os seguintes colegiados: I – Conselho de Escola” (REGIMENTO, 1998, p. 4). Com essa afirmação, constatamos que o Regimento dessa instituição atende a legislação atual que faz referências à participação democrática da sociedade na promoção da educação nos artigos 205 e 206, incisos VI da Constituição Federal de 1988, bem como nos artigos 3º, inciso VIII, artigo 12, inciso VI e, principalmente, artigo 14, inciso II, que define a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Também atende as Leis do Estado de São Paulo: Lei Complementar nº 444 de 27 de dezembro de 1985, em seu artigo 95 e o Comunicado SE de 31 de março de 1986.

Para a nossa pesquisa, foi significativo saber como o Conselho de Escola se orienta na formação, constituição, obrigações e funções em relação à Proposta Pedagógica da Escola e encontramos nos artigos 8º e 9º as seguintes determinações:

Artigo 8º - O Conselho de Escola, com composição e atribuições definidas em legislação específica, articulado ao núcleo de direção, constitui-se em colegiado de natureza consultiva e deliberativa.

Artigo 9º - O Conselho de Escola tomará suas decisões respeitando os princípios e diretrizes da política educacional, a proposta pedagógica da escola e a legislação vigente².

De acordo esses artigos, o que necessitávamos era verificar se o colegiado ou Conselho de Escola tinha na prática uma atividade eficaz de participação e se esta ocorre dentro e fora da escola. É importante que essa participação se constitua por

² Proposta Pedagógica da escola pesquisada.

iniciativa do gestor que deve oferecer condições para um efetivo funcionamento do Colegiado, como afirma Gadotti (2001, p. 51): “De nada adiantam todas as condições se a população for chamada apenas para legitimar decisões tomadas em gabinete”.

Foi baseada nesses fundamentos que conduzimos o nosso olhar sobre a escola procurando evidências de como ocorria e se aplicava as normas estabelecidas nos documentos que regem o funcionamento desse colegiado.

Solicitamos, para início das análises, se a escola poderia disponibilizar o Estatuto e os Planos Anuais do Conselho de Escola e nos deparamos com limites da atual gestão, pois a escola não dispunha desses documentos, o que demonstrou a fragilidade do gestor e da diretora na presidência desse colegiado. O único documento do Conselho era um livro de Ata das Reuniões, por meio do qual fizemos as análises das reuniões ocorridas de 2008 a 2011.

Em contato com o livro das reuniões do Conselho Escolar e analisando as Atas ali transcritas, verificamos que esse colegiado tem se reunido atualmente nas eleições dos membros do Conselho, para a elaboração e a aprovação do calendário escolar, para aprovação e manutenção das turmas, das Atividades Curriculares Desportivas (ACD) e para decidir sobre as normas disciplinares dos alunos de acordo com o Regimento Escolar, como suspensão e expulsão. Não encontramos nenhuma ata ou registro referente às decisões pedagógicas, Plano Gestor, Projeto Político-Pedagógico, Proposta Pedagógica, Planejamento Escolar e Planos Escolares.

Nosso interesse em tomar conhecimento dos documentos do Conselho de Escola para serem analisados foi o de entender e compreender a participação da comunidade escolar, representada por meio desse colegiado, na elaboração e acompanhamento das atividades pedagógicas escolares que são utilizadas na elaboração do Projeto Educativo Escolar. O Conselho de Escola é um colegiado formado por pais, alunos, professores, diretor, funcionários não docentes e membros da comunidade. Como já descrevemos no capítulo anterior, os sujeitos participantes da pesquisa são, na sua totalidade, membros do Conselho de Escola perfazendo uma amostra representativa significativa de todos os segmentos que compõe esse colegiado.

Partindo das falas dos sujeitos participantes da pesquisa, pretendemos, dentro dos limites deste estudo, buscar a compreensão da utilização dos resultados

da avaliação na elaboração do Projeto Educativo e a adesão da participação de seus atores nos procedimentos, na implementação e nas ações.

Conforme código estabelecido no Quadro 3 para identificação dos sujeitos, as falas referentes a cada um deles terá seu respectivo código de identificação na entrevista: Gestores (G1, G2, G3 e G4); Professores (P1, P2, P3, P4, P5 e P6); Funcionários (F1 e F2); Pais de Alunos (PA1, PA2, PA3 e PA4); e Alunos (A1, A2, A3 e A4), que são utilizados na elaboração do projeto educativo escolar.

Considerando que todos os sujeitos da entrevista são membros do Conselho Escolar, indagamos os entrevistados sobre como, na prática, ocorria à participação do Conselho de Escola na avaliação interna da escola e na análise das avaliações da escola. Indagamos aos gestores se havia convocações de reuniões para essa finalidade e suas falas confirmaram que não são convocados para reuniões sobre avaliações.

[...] chamar para fazer uma reunião específica sobre a avaliação, não. (Gestor G2).

Na avaliação interna da escola e na análise das avaliações, não, nunca foram chamados para isso (Gestor G1).

O que concluímos, por meio das falas, é que não existe convocação de reuniões para os membros do Conselho para participarem de avaliação interna e nem análises de avaliações da escola, essa falta de participação do Conselho de Escola foi confirmada também pelos professores:

O Conselho de Escola é convocado, mais para assuntos, vamos falar assim, de finanças e disciplinares. O Conselho de Escola não é convocado para discutir assunto de avaliação externa e nem interna (Professor P4).

Na avaliação interna da escola e na análise das avaliações não. Específico não, no Conselho de Escola não (Professor P1).

A confirmação de que o Conselho de Escola não tem realizado reuniões sobre avaliação interna ou análise das avaliações da escola foi verificada também nas falas dos pais de alunos e dos alunos como se confirma pelas falas respectivas.

Dizem alguns pais de alunos:

Participação na avaliação interna da escola e nas análises das avaliações da escola, que eu me lembre, eu nunca participei (Pai de Aluno PA1).

Com relação à avaliação não. Pelo menos eu nunca participei. [...] Assim, para esse sentido, eu nunca fui chamado, neste sentido, para esse fim (Pai de Aluno PA2).

Também alunos membros do Conselho, em suas falas afirmam desconhecerem reuniões sobre avaliação interna e análise das avaliações escolares.

Sobre avaliação interna e análise das avaliações da escola eu nunca cheguei a participar e não sabia nada (Aluno A1).

Eu participei de todas as reuniões que tiveram, o tempo que eu estou aqui, o ano passado também era do Conselho, mas eu não fui informada de nenhum destes assuntos (Aluno A3).

Quando indagados sobre os assuntos das reuniões do Conselho de Escola, os entrevistados foram unânimes em afirmar que as reuniões acontecem mais para serem discutidos sobre normas disciplinares como podemos constatar falas dos participantes, a seguir:

Para os Pais de alunos:

É discutida a parte do aluno de bagunça. É disciplina só, mais nada. (Pai de Aluno PA3).

Para os Alunos:

É, são mais casos de alunos. Assim, casos de alunos que apresentam indisciplina, problemas de comportamento, entre outros (Aluno A3).

Geralmente, são discutidos casos de indisciplina, mau comportamento ou alguma coisa assim, porque ele quebrou alguma regra da instituição (Aluno A4).

Para os Professores:

[...] Olha, o Conselho de Escola é mais a parte disciplinar mesmo. Quando ele reúne é para mandar o aluno para férias compulsórias, é para isso mesmo (Professor P5).

Para os Gestores:

[...] sempre quando reúne o Conselho é para saber sobre indisciplina, é para saber sobre o ACD, turma de treinamento, outros assuntos (Gestor G2).

Contrastando com a falta de participação dos membros do Conselho Escolar nas atividades de avaliação da escola, Santos Filho (2012, p. 198) recomenda a participação de todos os atores, mais como um processo consensual do que um produto de decisões tomadas, pois “[...] buscar o consenso significará garantir a participação de todos os membros da comunidade escolar e tentar a integração de todos os seus interesses”.

Ferri, Macedo e Santos (2012, p. 227), referindo-se à participação da comunidade na escola, também evidenciam que: “[...] longe de tolher a autoridade dos membros da equipe escolar, lhes confere legitimidade e maior nível de autonomia para decidir sobre as ações que melhor respondam às necessidades dos alunos e às expectativas sociais”. Isso indica que toda a comunidade escolar deveria receber maior incentivo para debater os assuntos da escola.

Participando como observadora de duas reuniões do Conselho de Escola, constatamos que nessas reuniões foram discutidas somente normas disciplinares, o que vem confirmar as falas dos entrevistados. Procuramos em nossas observações constatar o que as falas nos afirmavam e buscamos nos documentos das atas das reuniões do Conselho de Escola registros sobre reuniões que tiveram como assunto avaliações internas e externas ou que na pauta trouxesse algo sobre análise das avaliações da escola. Nas atas analisadas de 2008 a 2011 nada constava sobre decisões pedagógicas, sobre elaboração e acompanhamento da avaliação interna e externa, enfim, sobre avaliações escolares.

Percebemos que esse colegiado não tem exercido o seu papel e nos deparamos aqui com um problema existente nessa escola: “o perfil do diretor” que é o contrario ao de um animador do processo, provocador de efeitos positivos, oportunizando e favorecendo a participação, a transparência e a eficácia das atividades pedagógicas junto aos membros do Conselho de Escola. No entanto, é papel do gestor expandir e promover ações para a atuação dos diferentes segmentos que compõem a escola, sempre em busca da qualidade de suas participações. Podemos dizer que o Conselho, nos três últimos anos, não reuniu para analisar as avaliações escolares. Os membros do Conselho não tiveram participação ativa no que diz respeito ao processo avaliativo, não proporcionando a

eles entender os seus papéis e nem desempenharem as suas responsabilidades junto à escola, ou seja, não lhes foi dada a oportunidade de vestirem a camisa da instituição escolar.

Ferri, Macedo e Santos (2012, p. 240) afirmam que “[...] os gestores escolares [...] ignoram as necessidades específicas da comunidade ou da escola”. É papel do gestor escolar, entretanto, promover a qualidade da participação dos diferentes atores que compõem a escola entre os quais estão os gestores, os professores, os funcionários, os alunos e os pais de alunos, atuando em conjunto na procura dos interesses e necessidades da maioria, sempre representada pela comunidade local que é capaz de organizar, acompanhar e deliberar sobre os caminhos a seguir. Assim, o Conselho de Escola será:

[...] a voz e o voto dos diferentes atores da escola, internos e externos desde os diferentes pontos de vista, deliberando sobre a construção e a gestão do seu projeto político-pedagógico [...]. Por isso é fundamental que o Conselho congregue em si a síntese do significado social da escola, para que possa constituir-se a voz da pluralidade dos atores sociais a quem a escola pertence (BORDIGNON, 2004, p. 35).

O gestor da escola, quando oferece o espaço para promover e garantir ao Conselho de Escola a participação efetiva, assume a mudança e a transformação no comportamento dos atores da escola, proporcionando à comunidade aprendizagem coletiva para a elaboração, o acompanhamento e a avaliação dos projetos e ações, promovendo assim a autoavaliação institucional.

Ferri, Macedo e Santos (2012, p. 227) mostram que a necessidade de “Repensar a função social da escola sob a ótica da participação, implica em mudanças nas suas práticas [...]” que envolve a capacidade de comunicar-se adequadamente, concebendo as relações interpessoais no ambiente escolar e fora dele, num modelo acolhedor que se compromete com a qualidade de ensino e com o sucesso do aluno.

Partindo do entendimento de que os membros do Conselho da Escola deliberam sobre a construção e gestão do Projeto Político-Pedagógico, como determina o Regimento Escolar da escola, procuramos indagar os entrevistados sobre sua participação na elaboração do projeto pedagógico. As falas dos gestores nos permitiram perceber que são eles que conduzem o processo.

Eu acho, novamente, que a equipe gestora é o detonador da coisa, não é? Começa pela equipe gestora que depois também propicia os espaços para a participação. E a participação da comunidade? A comunidade não participa. Professores sim? Sim... Não acho muito empenho né, isso eu não acho, [...] nem na Proposta Pedagógica, os professores não desempenham muito não (Gestor G1).

São os gestores, os professores né, todos tem que estar né, contribuindo, com sua parte né (Gestor G2).

Então, assim como no Plano Gestor, na Proposta Pedagógica é também nesse mesmo esquema. É sobre a responsabilidade dos gestores? Sim, é a nossa... sempre ouvir os membros da comunidade, mas os gestores é que estão tomando a frente na digitação, na organização das idéias, tudo (Gestor G3).

Os gestores em suas falas afirmam que são eles os responsáveis pela elaboração da Proposta Pedagógica, que há a participação dos professores, mas os pais não participam. Quando entrevistados, os professores também nos levaram a reconhecer que o processo de elaboração da Proposta Pedagógica está sob a coordenação dos gestores, mas que existe a colaboração por parte deles, como mostram suas falas.

São os gestores, os professores participam juntos, ou seja, os professores e o coordenador, eu não vi funcionários participarem, eu falo professores e coordenador, a equipe participa junto (Professor P1).

Pela equipe gestora, junto equipe gestora e professores nos dias de planejamento e replanejamento (Professor P2).

Professores e coordenação e diretor. Geralmente no começo do ano (Professor P3).

São os professores e o grupo gestor. É sempre no começo do ano, no planejamento (Professor P4).

Considerando as falas dos gestores e professores entrevistados, somente os gestores e professores participam da elaboração da Proposta Pedagógica. Isso veio confirmar o que pudemos observar nas reuniões de replanejamento que ocorreram nos dias 21 e 22 de julho de 2011, quando apenas gestores (diretor, vice-diretor e coordenadores) e professores estavam presentes.

Como estabelece o artigo 48 do Regimento Escolar, estabelecendo que a direção da escola deva garantir a elaboração, a execução, o

acompanhamento e a avaliação da Proposta Pedagógica e realizar a articulação e a integração da escola com as famílias e a comunidade. As falas dos entrevistados e a observação permitiram-nos perceber que as pessoas que exercem função de liderança nessa escola estão à frente na condução dos processos, seja da elaboração ou participação, mas fica evidente que não há o envolvimento de toda a comunidade escolar. Portanto, sem compromisso, sem suporte energético de motivação da liderança na participação da comunidade escolar fica difícil ocorrer mudanças positivas nos indivíduos nessa organização escolar.

Levando em consideração a não participação total dos membros do Conselho de Escola, podemos afirmar que dificilmente a construção do Projeto Educativo da escola será bem sucedida. Percebemos nessa gestão o “projeto do chefe” onde o projeto é do responsável pela gestão da escola. O projeto educativo da escola deve ser tratado como um processo que se adéqua à realidade, às peculiaridades e ao ritmo da escola, de modo transparente e significativo para com os envolvidos, a fim de aumentar a colaboração na sua elaboração (SANTOS FILHO, 2012).

A elaboração da Proposta Pedagógica deve ser articulada pela gestão com a participação da comunidade escolar. Se isso não vem ocorrendo para definir o rumo do futuro por meio de ações que são realizadas no cotidiano da escola, levamos a crer que a gestão está sendo centralizadora, age sob um modelo burocrático, enfraquecendo as decisões da comunidade escolar de maneira a fragilizar o princípio da participação e da democratização na elaboração da Proposta Pedagógica.

Para Freitas et al. (2011) o Projeto Pedagógico deve representar o compromisso da escola com a comunidade escolar, refletir o coletivo. Para o autor, é “uma proposta de trabalho da escola elaborada coletivamente que orienta (e responsabiliza) a ação de seus atores, [...]. É um instrumento vivo e dinâmico que pauta compromissos bilaterais, onde o protagonismo é da escola” (FREITAS et al. 2011, p. 40).

A partir dos dados obtidos, entendemos que existe um processo de elaboração da Proposta Pedagógica, apesar desta não contar com a participação de todos os atores da comunidade. Diante de tal constatação, buscamos identificar por meio das falas dos entrevistados como têm sido utilizados os dados da avaliação interna e externa da escola (SAEB, SARESP, IDEB e IDESP) que são instrumentos

capazes de auxiliarem na identificação dos resultados que poderão ser utilizados no processo avaliativo, na elaboração, reformulação e acompanhamento periódico da Proposta Pedagógica.

Buscamos nas falas, primeiramente dos gestores para entender como vêm sendo utilizado os dados da avaliação interna e externa.

Tá inserido, mas assim, não dá tempo de ficar pegando essa Proposta Pedagógica muito e olhando no caminho, a gente pega, faz. Então não dá tempo de acompanhar, reavaliar? Não, a gente vai. A gente faz aí a discussão, a conversa e vai tocando o ano, mas pra ficar pegando e fazendo não, até porque a gente fica só muito na burocracia e o tempo corre tão depressa, se ficar, estamos no natal de novo (Gestor G1).

É, porque, de maneira a partir do momento que você está planejando alguma coisa, você tem que ver o que você precisa melhorar, o que você precisa mudar e lógico que essa avaliação interna e externa, ela está contribuindo, então ela não poder ser deixada de lado não, ela tem que ser utilizada. Então o que está dando certo, o que vai melhorar, o que eu posso fazer, quais as mudanças, as atitudes em relação a esses resultados, então interfere, tem que ser colocado, a gente não pode deixar (Gestor G2).

É, é sempre. Se você pergunta como é feita, tanto o Plano Gestor e a Proposta não têm como, assim, você falar assim, essa aqui está extinta, vamos fazer tudo de novo, há sempre um aproveitamento, uma reformulação. Olha durante o ano, o que pode mudar eu vejo (Gestor G3).

[...] existe um acompanhamento... É através dos resultados, a gente vai acompanhando e vai informando os professores e a comunidade. E vai elaborando (Gestor G4).

Considerando as falas dos gestores, entendemos que as avaliações interna e externa estão sendo levadas em conta na Proposta Pedagógica da escola, mas não está sendo respeitada a função do projeto educativo como ferramenta a serviço dos propósitos da escola, isto é, não se define o que deve ser feito. Como observa Santos Filho (2012), a reflexão não se dá de maneira clara e objetiva do que se pretende fazer. Também os professores reconhecem a utilização dos dados da avaliação interna e externa para a elaboração, acompanhamento e reformulação do projeto educativo escolar como mostram suas falas.

Para a reformulação sim, também faz essa reflexão do interno com o externo para verificar. Faz um acompanhamento periódico do Projeto Político-Pedagógico sim. Os coordenadores, eles ficam fazendo os levantamentos e verificando esse procedimento (Professor P1).

São utilizados sim. O que está dando certo. É a cada, pelo menos, seis meses, é começo e meio de ano. Durante os bimestres, nos HTPCs (Professor P2).

Eu acho que tem, porque tudo a gente tem que está casado, não tem como ficar fugindo do Projeto Pedagógico da escola. Nos HTPCs a gente faz isso, nas reuniões de planejamento e replanejamento, tem a reunião do SARESP, é tudo voltado para aquela política ali de avaliações. Não tem como você ficar perdido (Professor P3).

É utilizado sim, depois do meio do ano, tem um replanejamento. Os que deram certo ficam, os que não deram não é reaplicado ou é tirado (Professor P5).

Levando em consideração as falas dos professores, acreditamos que a equipe gestora e os professores estão periodicamente revisando, colocando em teste, confrontando a prática com a teoria, mas não conseguem definir como realizam. Não existe clareza dos instrumentos que conduzem a execução. Por meio das falas dos gestores e professores, percebemos que esses participam da elaboração, acompanhamento e reformulação da Proposta Pedagógica, onde são utilizados os dados da avaliação interna e externa da escola. Entretanto, quando questionados pais de alunos, funcionários e alunos sobre o assunto, na sua maioria, desconhecem e afirmam que deve ser papel do diretor ou do coordenador, somente a fala de um pai aproximou-se das afirmações dos gestores e professores:

Os professores, em HTPC, juntamente com o coordenador e diretor. Normalmente é uma data no início do ano e outra no meio do ano, logo que voltam das férias, a equipe gestora e alguns professores (Pai de Aluno PA1).

A fala do pai de aluno vem confirmar a participação exclusiva de gestores e professores na construção da Proposta Pedagógica.

Como observadora, essa pesquisadora participou de três momentos que são previstos em calendário escolar que são as reuniões do replanejamento, SARESP e autoavaliação final que ocorrem no segundo semestre do ano letivo. Todas as reuniões confirmaram as falas dos entrevistados e em nenhuma delas

houve a participação dos pais de alunos, funcionários e alunos, somente de gestores e professores. O que percebemos nas observações e nas falas dos entrevistados é que não existe, na verdade, uma cultura de reflexão sobre as avaliações escolares pelos atores da escola que fosse periódica e que ficasse claro e bem definido que são contínuas e sistemáticas. O que podemos observar ainda é que há a falta de intencionalidade educativa para a utilização dos dados da avaliação interna e externa na elaboração, acompanhamento e reformulação da Proposta Pedagógica. No entanto a avaliação dos processos escolares deveria ser realizada de maneira rotineira e com a participação de toda a comunidade escolar. Como observa Santos Filho (2012, p. 204), é a partir de um “marco de referência legal” e “das práticas cotidianas e rotineiras da escola” que a comunidade escolar deve proceder à reflexão e decidir coletivamente sobre a intencionalidade educativa da escola, sobre seus princípios e diretrizes que definirão o marco de referência teórico do projeto educativo da escola.

Ao participar da reunião de autoavaliação da escola no dia 7 de dezembro de 2011, constatamos que a escola realiza uma avaliação escolar, mas diante do observado, chegamos à conclusão de que realiza em parte essa reflexão, pois ela acontece e é liderada pelos seus profissionais, mas não pelo seu coletivo, o que passa uma idéia de imposição e nos faz relacionar com uma noção de controle. Para essa reunião, existe um documento, um instrumento de autoavaliação onde são preenchidos os resultados em quadros que representam cinco dimensões da escola. Essa autoavaliação, com seus resultados constam na Proposta Pedagógica.

A título de exemplo, apresentamos o resultado final da autoavaliação na Dimensão de Resultados Educacionais (Quadro 9) e na Dimensão Participativa (Quadro 10) para em seguida confrontá-lo com dados da observação e das entrevistas.

QUADRO 9 - Dimensão de Resultados Educacionais

(continua)

Indicadores		Escala					Evidências
		Até 20%	21 a 49%	50 a 69%	70 a 89%	90 a 100%	
1 Avaliação da proposta pedagógica	1.1 Foram realizadas, periodicamente, práticas de avaliação e socialização dos objetivos e metas alcançados pela Proposta Pedagógica/Plano de Gestão, com o envolvimento de representantes de todos os segmentos da comunidade escolar?	1	2	3	4	5	* Trabalhos, palestras, simulado modelo Saresp (semestral). * Relatórios de acompanhamento de aluno e professor
2. Rendimento escolar	1.2 A escola tem realizado registros, análises e socialização das taxas de aprovação, reprovação e abandono, identificando necessidades e implementando ações de melhoria?	1	2	3	4	5	Através das fichas de Conselho de Classe e Série, fichas individuais, livro de advertência, comunicado à família, elaboração e socialização de gráficos de resultados para a sala, gráficos de dispersão.
3 Frequência escolar	1.3 A escola realizou o acompanhamento e controle da frequência dos alunos adotando medidas para assegurar a sua permanência, com sucesso?	1	2	*	4	5	Embora feito registros, o acompanhamento e o envolvido o Conselho Tutelar nem sempre se alcançou o objetivo.
4 Uso dos resultados do desempenho escolar	1.4 A escola analisou os resultados do seu desempenho (IDESP, SARESP, e outros), identificou necessidades e propôs metas de melhoria?	1	2	3	4	5	Houve discussões do tema em HTPC e dia próprio para esse estudo. Conclusões repassadas aos pais.

QUADRO 9 - Dimensão de Resultados Educacionais

(conclusão)

Indicadores		Escala					Evidências
		Até 20%	21 a 49%	50 a 69%	70 a 89%	90 a 100%	
5. Satisfação dos alunos, pais, professores e demais profissionais da escola	1.5 Foram levantados e analisados de forma sistemática, índices de satisfação dos alunos, pais, professores, demais profissionais da escola, em relação à gestão, às práticas pedagógicas e aos resultados da aprendizagem?	1	** 2	3	4	5	A escola está aberta para sugestões e críticas, porém, esse levantamento foi feito parcialmente. As 6ª e 8ª séries responderam o questionário Saesp e os dados foram registrados pela coordenação, faltando, somente, trabalhar com o resultado.
6. Transparência e divulgação dos resultados	1.6 Foram divulgados, periodicamente, aos pais e à comunidade, os resultados de aprendizagem dos alunos e as ações educacionais implementadas para a melhoria do ensino?	1	2	3	4	5	Foram feitas reuniões de pais coletivas e chamadas individuais por disciplina, para tratar de assunto específico.
Total de pontos obtidos:		24					

Fonte: Proposta Pedagógica (2011, p. 4)

No Quadro 9 – Dimensão Resultados Educacionais –, destacamos os indicadores: 1. Avaliação da Proposta Pedagógica; 4. Uso dos resultados do desempenho escolar; e 6. Transparência e divulgação dos resultados, que são o foco de nossa pesquisa sobre a avaliação da instituição escolar. Confrontando a observação, os documentos e as entrevistas com os dados do quadro 9, podemos afirmar que o que verificamos foram registros de dados técnicos e burocráticos e não uma sistematização da autoavaliação da escola, pois não houve uma reflexão coletiva da comunidade sobre a experiência do cotidiano da escola, primeiramente porque somente uma parte foi convidada a participar da reunião. Em segundo lugar, as falas dos entrevistados também nos mostraram que a dimensão de resultados educacionais da autoavaliação quanto aos indicadores 1, 4 e 6 não condiz com a realidade da comunidade escolar. Como observa Dias Sobrinho (2003, p. 104): “[...], a possibilidade de mudança a partir de resultados da avaliação passa por processo longo de reflexão-ação que ressignifique a cultura do grupo”. Para o autor “[...] mudar requer refletir, não somente sobre avaliação, mas também sobre o papel do professor, da cultura da própria instituição, para poder definir o espaço institucional

que pretende ocupar”. Acreditamos que o trabalho coletivo impulsiona a qualidade social da escola, descentraliza o poder, cria ambiente de negociação e clima organizacional motivador, promove e integra os atores da escola para a que a Proposta Pedagógica não seja uma ficção. Como observa Costa (2003), para o processo de desenvolvimento do projeto educativo da escola são requisitos essenciais em sua constituição a dimensão de participação e de estratégia de liderança.

QUADRO 10 - Dimensão Participativa

(continua)

Indicadores		Escala					Evidências
		Até 20%	21a 49%	50 a 69%	70 a 89%	90 a 100%	
1 Plano de gestão	2.1 O Plano de Gestão da escola é formulado ou validado , anualmente, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar e expressa a missão, os valores, os objetivos, as metas e estratégias propostos como marcos orientadores da educação oferecida pela escola?	1	2	3	4	5	Feito e exposto nas Reuniões Pedagógicas.
2. Avaliação participativa	2.2 As metas e ações do Plano de Gestão e as práticas pedagógicas são acompanhadas e avaliadas de forma participativa e sistemática, envolvendo representantes dos pais, alunos, professores e comunidade, de modo a orientar propostas de melhoria?	1	2	* 3	4	5	Feita por parte dos professores.
3. Atuação dos conselhos/ colegiados	2.3 a) Os Conselhos de Classe/Série são atuantes , contam com a participação de alunos, expressam comprometimento, iniciativa e efetiva colaboração na melhoria do processo de ensino e do processo de aprendizagem?	1	2	3	4	5	* Participação de aluno. * Bem organizado. * Análise de gráficos de rendimento. * Proposta de encaminhamento para os problemas detectados.

QUADRO 10 - Dimensão Participativa

(conclusão)

Indicadores		Escala					Evidências
		Até 20%	21a 49%	50 a 69%	70 a 89%	90 a 100%	
	2.3 b) O Conselho de Escola e a APM atuam de maneira permanente ,com funções e atribuições bem definidas, em reuniões sistemáticas abordando os processos de ensino e aprendizagem e gestão participativa da escola?	1	2	3	4	5	Bem organizado, com participação de representantes de todos os segmentos.
4. Integração escola-sociedade	2.4 Foram realizadas articulações e parcerias com as famílias, com os serviços públicos (saúde, meio ambiente, infraestrutura, trabalho, justiça, assistência social, cultura, esporte e lazer) associações locais, empresas e profissionais, visando a melhoria da gestão escolar, o enriquecimento do currículo e a aprendizagem dos alunos?	1	2	3	4	5	* Pais palestrantes. * Parceria com empresas da comunidade e com a UNESP.
5. Comunicação e informação	2.5 Canais dinâmicos de comunicação com a comunidade escolar a respeito dos planos de ação (metas e ações do Plano de Gestão) e realizações da escola, foram utilizados, com vistas a prestar contas e dar transparência à gestão escolar?	1	2	3	4	5	*Comunicações escritas (bilhetes e faixas) e telefônicas. * Reunião de pais.
6. Organização dos alunos	2.6 Existem praticas bem sucedidas de estímulo e apoio à organização de alunos para que atuem em ações conjuntas, solidárias, cooperativas e comunitárias, visando ao desenvolvimento de suas potencialidades e à formação para a cidadania?	1	2	3	4	5	* Campanha do agasalho. * Visita à instituições sociais. * Arrecadação e doação de material - campanhas sociais.
Total de pontos obtidos:		31					

Fonte: Proposta Pedagógica (2011, p. 6)

No Quadro 10 – Dimensão Participativa –, destacamos os indicadores: 2. Avaliação participativa; 3. Atuação dos conselhos/colegiados; e 5. Comunicação e informação. Confrontando as evidências desses indicadores com as observações, documentos e entrevistas, constatamos que na escola existe um discurso de princípio democrático e de participação ativa no que diz respeito ao trabalho no cotidiano escolar. No entanto, o que constatamos é que não existe coerência entre o que se diz e os seus resultados com o que se realiza. Isso foi confirmado na falta de cumprimento das obrigações do Conselho Escolar, nas falas dos entrevistados e nas atividades de rotina que se apresentam sem intenção, sem prioridades, sem organização, sem divulgação, sem envolvimento dos atores no processo de planejamento, de avaliação, de acompanhamento e de comprometimento. Portanto, podemos afirmar que essa autoavaliação que a escola realiza por meio desse relatório de dimensões e indicadores, sem a voz e a vez dos representantes da comunidade escolar, não aponta o caráter global da instituição, com suas particularidades, suas características, sua história, sua cultura e seus conhecimentos. Defendemos aqui o que Belloni e Belloni (2003, p. 96) afirmam: “A avaliação como um ‘processo sistemático’ e em nenhum momento como um ‘resultado’ que, por si só, não significa absolutamente nada, e pode mesmo ser o desvio de curva e expressar o contrário do que é a realidade”.

Acreditamos na escola que realiza sua avaliação de forma rotineira, que tem como característica a presença da rotina de reflexão sobre os seus resultados e que faz uso da avaliação dos processos escolares para a construção do projeto educativo escolar. Como afirma Dias Sobrinho (2003, p. 102),

À medida que nós nos envolvemos com alguma coisa com intencionalidade educativa, sobretudo, numa reflexão coletiva, estamos melhorando, no sentido de que estamos adquirindo alguns conhecimentos, fortalecendo a nossa visão de respeito de alguma coisa, nos educando. Se avaliação é um processo de reflexão e ação coletiva, ela carrega um sentido de construção.

Isso nos leva a refletir que não é apenas a escola que ganha com o envolvimento da comunidade em sua rotina. Ao contrário, todos ganham – a escola, a própria comunidade, os alunos, enfim, todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem –, o que indica que sempre vale à pena investir na participação coletiva e no envolvimento de toda a comunidade nos assuntos rotineiros da instituição escolar.

No entanto, chegamos à conclusão de que a escola, na construção de seu projeto educativo, tem procurado utilizar como subsídio as avaliações internas e externas, mas sem intencionalidade, sem um compromisso com a aprendizagem de seus alunos e com toda a comunidade local. Numa análise mais profunda, destacamos aqui a falta de objetivos e metas claras e evidentes no documento da Proposta Pedagógica. Também não conseguimos encontrar registro algum de metas e ações resultantes do acompanhamento e tomada de posições nas reuniões de planejamento e nas reuniões do dia do SARESP observadas por essa pesquisadora. Nessas reuniões, observamos discussões, comentários e comparações de dados, mas sem propostas de ações concretas para serem desenvolvidas ou incorporadas ao projeto pedagógica da escola.

As reuniões são restritas, ou seja, somente os profissionais da escola (equipe gestora e professores) dela participam e tomam as decisões. Para nós, essas reuniões deveriam trazer opiniões de todos os representantes da comunidade escolar acerca das avaliações da escola, refletindo conjuntamente sobre o uso que a instituição deve fazer dos resultados obtidos com apresentação de propostas e sugestões.

Considerando que o projeto educativo tem um caráter estratégico e orientador, constitui um plano de ação e elementos de avaliação que são político-pedagógicos, não podemos concebê-lo sem o ato de criar e recriar, sem o coletivo que realiza a reflexão sobre a realidade social engendrada na reprodução das estruturas sociais que povoam as escolas. Portanto, toda comunidade deverá estar presente na construção do projeto educativo da escola. Segundo Freitas et al. (2011, p. 38),

A avaliação institucional carrega, em si, a potência de nos fazer lembrar o compromisso pessoal com o projeto coletivo. Ajuda a nos localizar neste território e emite importantes sinalizadores de nossos esforços e nossa presença no projeto da escola. [...] A prestação pública de contas daquilo que fazemos em prol da aprendizagem das crianças é condição imperativa para o desenvolvimento de um projeto educativo consistente e socialmente eficaz.

Nesse sentido, o projeto educativo é o ponto de referência para a avaliação institucional que reflete todo o esforço do compromisso coletivo escolar que precisa de uma estrutura sistemática, eficiente e eficaz.

4.2 Avaliação da Escola e Elaboração do Plano Gestor Escolar

O Plano Gestor da escola, que também é objeto de nosso estudo, foi um dos documentos considerado de grande relevância para nossas análises e confronto com as falas dos entrevistados quanto à sua elaboração e à utilização da avaliação interna e externa para subsidiar a sua construção.

O Plano Gestor é um documento com característica dinâmica na medida em que exerce acompanhamento e controle de todos os fatos durante o seu quadriênio e dinâmicas escolares. Este documento traça o perfil da escola conferindo-lhe sua identidade, define as intenções de todos os envolvidos na comunidade escolar, gerencia as ações, estabelece e operacionaliza o Projeto Pedagógico e avalia periodicamente os seus objetivos e metas e os Planos de Ensino, como estabelece o Parecer CEE nº 67/69 e o artigo 24 do Regimento Escolar.

Levando em consideração as afirmações acima, procuramos analisar os documentos dos Planos Gestores versão 2007 a 2010 e a nova versão 2011 a 2014. O Plano Gestor da escola apresenta uma dimensão para pesquisa numa importância especial porque nos fornece os conteúdos que a escola quer tratar, isto é, nos disponibiliza os conhecimentos que a escola quer produzir e realizar.

O Plano Gestor atual versão 2011 a 2014 apresenta os seguintes títulos: 1. Identificação da unidade escolar; 2. Caracterização da unidade escolar; 3. Diagnóstico da escola – diferentes dimensões – propostas de ações; 4. Funções e caracterização dos: diretores, coordenadores, professores, funcionários, alunos, comunidade; 5. Perfil socioeconômico e cultural de pais de alunos; 6. Avaliações: avaliações externas, avaliações internas; 7. Recuperação paralela; 8. O currículo; 9. Equipe gestora – composição dos membros formadores das equipes escolares: equipe de coordenação, equipe de professores, equipe de apoio técnico administrativo; 10. Instituições escolares auxiliares - formação e composição (membros): Associação de Pais e Mestres, Grêmios Escolares; 11. Colegiado da escola: Conselho de Escola, Conselho de Classe e Série/Ano; 12. Recursos Financeiros; 13. Metas da gestão: recursos pedagógicos, proposta de ação; 14. Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC; 15. Anexos: Projeto de recuperação paralela – 2011 e prova diagnóstica – 2011, Português e Matemática.

Buscamos no documento, já que ele tem função operacional, identificar o diagnóstico da escola e as propostas de ações a serem executadas. O diagnóstico da escola foi apresentado por meio de um instrumento e elaborado no início do ano no período do planejamento escolar e abrange sete dimensões: Ambiente educativo; Prática pedagógica; Avaliação; Gestão escolar democrática; Formação e condições de trabalho dos professores da escola; Ambiente físico escolar; Acesso, permanência e sucesso na escola. Cada uma das sete dimensões apresenta categorias que são avaliadas por indicadores Pontos Fortes, Pontos Fracos e Propostas de Ações, na busca de caminhos a serem trilhados para a melhoria na qualidade de ensino.

No que se refere às avaliações praticadas nessa escola destacam-se no documento do Plano Gestor (2011-2014) as avaliações externas (SARESP, IDESP, IDEB e ENEM) e as avaliações internas (quadro comparativo de 2007 a 2010). Apresenta também metas que são propostas pela gestão da escola e suas propostas de ação.

O que percebemos é que o Plano Gestor dessa escola, tanto a versão 2007 a 2010, como a atual, 2011 a 2014, foi construído ao longo dos anos como um documento ou um registro e que também foi realizada uma análise do plano anterior no que concerne ao diagnóstico da escola. O que buscamos ao fazer a análise do Plano 2011-2014 foi verificar se, na prática, ele está alicerçado numa administração participativa e coletiva em que as decisões sejam democráticas, apresentando-se como um caminho que permite e possibilita uma avaliação mais técnica e aprofundada da escola. Como observam Ferri, Macedo e Santos (2012, p. 235),

[...] avaliação diagnóstica permite à equipe levantar as fragilidades e potencialidades da instituição para, em seguida, apontar os caminhos, definir estratégias e propor ações para a superação dos problemas e incremento das potencialidades.

Em se tratando de um plano de conteúdo operacional, para Ferri, Macedo e Santos (2012) também apresentam dimensões políticas e técnicas. Como a equipe da escola e a comunidade escolar foram envolvidas na sua elaboração e decisões, torna-se um plano político, e técnico porque se trata de um processo que não pode prescindir da competência técnica e da fundamentação teórica da educação.

Procuramos entender como é tratado o Plano Gestor no Regimento da Escola. No Título V, Capítulo II – Núcleo de Direção –, o artigo 48 afirma: “A direção da escola exercerá suas funções, objetivando garantir: I – A elaboração, a execução, o acompanhamento e a avaliação [...] do plano de gestão” (REGIMENTO, 1998, p. 16). No Capítulo IV – Das Normas de Gestão e Convivência –, o artigo 24 define o Plano de Gestão como um documento que traça o perfil da escola, possui identidade própria, gerencia as ações intraescolares e operacionaliza a Proposta Pedagógica. O artigo 26 confere a aprovação do Plano Gestor ao Conselho de Escola e a homologação ao órgão próprio de Supervisão do Sistema de Ensino, no caso da escola, a Diretoria de Ensino da Região de Ourinhos. De acordo com o artigo 24, no seu Parágrafo 1º, o Plano de Gestão terá duração quadrienal e contempla, no mínimo:

- I – Identificação e caracterização da unidade escolar, de sua clientela, de seus recursos físicos, materiais e humanos, bem como dos recursos disponíveis na comunidade local;
- II – Objetivos da Escola;
- III – Definição das metas a serem atingidas e das ações a serem desencadeadas;
- IV – Plano de cursos mantidos pela escola;
- V – Planos de trabalho dos diferentes núcleos que compõem a organização técnica administrativa da escola;
- VI – Critérios para acompanhamento, controle e avaliação da execução do trabalho pelos diferentes atores do processo educacional (REGIMENTO, 1998, p. 8).

Buscamos no Plano de Gestão ações intencionais que foram traçadas pelas necessidades apontadas pela avaliação diagnóstica elaborada pelo coletivo da escola. Como afirmam Ferri, Macedo e Santos (2012, p. 235), “[...] o plano de gestão, também fruto do coletivo, apresenta-se como um percurso situacional e operacional que possibilita uma avaliação diagnóstica mais aprofundada da escola”.

Considerando o aspecto da avaliação, acompanhamento e elaboração, podemos constatar que na construção do Plano de Gestão foram utilizados os resultados do desempenho dos alunos e da escola na avaliação interna e externa (SARESP, IDESP e IDEB), porém, não ficou claro se, na prática, foi alicerçado numa administração participativa e coletiva, em que as decisões foram tomadas democraticamente pelos representantes da comunidade escolar.

Considerando que compete à direção da escola garantir a elaboração, execução, acompanhamento e avaliação do Plano Gestor, fica clara que são eles os executores do processo como mostram as falas dos gestores:

[...] acho que a equipe gestora é o agente detonador. A gente faz, organiza, vamos dizer assim, o documento base e vai discutindo nos HTPC com os professores, aí sai o documento final (Gestor G1).

Nós estamos tentando juntos, esse ano estamos sentando, nas segundas-feiras, é o dia que a gente, está tentando devagarinho caminhando com o Plano de Gestão (Gestor G2).

Esse ano nós estamos concluindo o Plano Gestor. Ele foi colocado em reuniões de planejamento, replanejamento e HTPC. Também ouvimos os professores e alunos sobre itens e discussão dos itens. É de nossa responsabilidade sempre ouvir os membros da comunidade, mas são os gestores que estão tomando frente na digitação, na organização das idéias (Gestor G3).

Constatamos por meio dessas falas que a equipe dos gestores vem desempenhando a sua competência técnica na elaboração do Plano Gestor. Como se trata de início de mais um quadriênio, eles demonstram nas falas que estão tentando construir juntos a partir do documento base que é o Plano Gestor anterior versão 2007-2010. Pudemos constatar durante o período de observação do ambiente escolar que realmente todas as segundas-feiras, no período noturno, a equipe gestora se reunia para avaliação e elaboração do Plano Gestor. As falas dos gestores nos reportam para Dalmas (1994, p. 107) que ressalta a contribuição da avaliação para a eficiência do processo de planejamento:

[...] a avaliação situa o grupo no processo, propiciando a possibilidade de um julgamento mais concreto da caminhada realizada, com o conhecimento crítico da situação em que se encontra e conduz ao estabelecimento de perspectivas com relação ao restante do processo.

Como também os professores fazem parte da dimensão técnica na elaboração do Plano Gestor, verificamos que realmente participaram, juntamente com a equipe gestora, como demonstra a fala de alguns deles:

A elaboração é com os coordenadores, eles fazem com a direção. Sentam com a gente para explicar, para pedir sugestões. No início do ano no planejamento, depois no meio do ano quando retorna fazem o replanejamento, eles fazem novamente esse levantamento (Professor P1).

Então o Plano Gestor, nós temos as datas do planejamento e de replanejamento, que é o início do ano e no meio do ano, que são dias que já são predeterminados, inclusive em calendário, onde é feita a discussão do Plano Gestor e do PPP da escola (Professor P2).

Para o Plano Gestor todos são convocados e é construído é, vamos falar, item a item, então todos os professores são convocados, a coordenação, o diretor, todos participamos do Plano Gestor, sai o que sai (Professor P4).

A direção, a coordenação passam as normas, lá vamos nós seguindo o que vai fazer, o que vai deixar de fazer. Quem coordena essa elaboração é mais a coordenação e a diretora (Professor P5).

A participação é da equipe gestora e da equipe docente (Professor P6).

Levando em consideração as falas dos professores, entendemos que eles, em conjunto com a equipe gestora, participaram da elaboração do Plano Gestor da escola em momentos que são estabelecidos em calendário escolar, como o planejamento no início do ano e o replanejamento no meio do ano letivo. Podemos verificar que, principalmente a equipe técnica (equipe gestora e professores), participa da elaboração do Plano de Gestão, atendendo assim a uma das exigências para a sua construção que é de um processo de formação que apresente uma dimensão técnica e teórica. O que podemos verificar nas falas, principalmente dos professores, é que essa participação se realiza por meio de convocações. Participamos da reunião de replanejamento e observamos que estavam presentes gestores (direção e coordenação) e professores. Observamos aqui o que Freitas (2005b, p. 928) afirma:

Cada escola deve tornar-se um centro de reflexão sobre si mesma, sobre o seu futuro. [...] que não é apenas o professor que deve ser reflexivo [...] toda a escola necessita ser reflexiva, gestores (direção e coordenação), professores, funcionários, alunos e pais de alunos.

Considerando a abrangência da proposta deste autor, buscamos verificar nas falas dos funcionários, alunos e pais de alunos sua participação na elaboração do Plano Gestor:

A voz de funcionários:

Quem participa na elaboração do Plano Gestor, eu não sei (Funcionários F1).

A gente não participa, porque quem faz o Plano são vários professores (Funcionário F2).

A voz de alunos:

Plano Gestor, eu não conheço e não sei quem elabora. Eu nunca fiquei sabendo a respeito disso (Aluno A1).

Geralmente, é a coordenação e alguns professores que ajudam na elaboração do Plano Gestor (Aluno A2).

Eu sei que ele existe, mas eu não conheço não. Eu acho que alguns membros da Secretaria da Educação, acho que lá do Governo também, alguma coisa assim, mas não tenho conhecimento de quem seja não (Aluno A4).

A voz de pais de alunos:

Ah, normalmente, o Plano Gestor é uma cópia do ano passado, com algumas correções, mas já vem pré-pronto e é feito pela equipe gestora mesmo (Pai de Aluno PA1).

Participação na elaboração do plano não (Pai de Aluno PA2).

Participação do plano, isso aí não. É... quem participou isso aí eu não sei... (Pai de Aluno PA4).

Diante das falas dos funcionários, alunos e pais de alunos que, como membros do Conselho de Escola, de acordo com o Regimento Escolar devem participar da aprovação do Plano Gestor para ser encaminhado para homologação, podemos constatar sua desinformação a respeito da construção e participação na elaboração do Plano Gestor.

Quanto à elaboração do Plano Gestor, os funcionários afirmam que não participam. Um diz que são os professores e o outro desconhece quem o elabora. Entre os alunos, somente um tem a noção de que a coordenação e os professores participam, enquanto os outros desconhecem e não têm noção sequer de quem elabora o Plano de Gestão. Quanto aos pais, também afirmam que não participam, dois desconhecem quem elabora e um julga que o Plano Gestor é uma cópia do ano anterior e que é feito pela equipe gestora. Durante a observação, constatamos no documento de atas do Conselho Escolar a ausência de atas de aprovação do Plano Gestor, o que vem confirmar a razão da ignorância desses membros do Conselho quanto à elaboração e participação no Plano Gestor.

Após essa verificação, concluímos que a dimensão pública do Plano Gestor não está concretizada na realidade porque, para que isso aconteça, teria que envolver na sua elaboração a equipe escolar, gestores (direção e coordenação),

professores e a comunidade escolar (funcionários, alunos e pais de alunos, representantes do Conselho Escolar).

Como afirma Freitas (2004, p. 928): “[...] os gestores têm um importante papel mobilizador a cumprir” para que a escola tenha um processo interno de reflexão conduzido pela sua comunidade interna. Acreditamos no que Freitas (2005b, p. 930) defende:

É essa comunidade local que tem melhores condições para se erguer como um coletivo que faça com que as forças vivas do serviço público pensem sobre si, sobre o ético e suas condutas, sobre a responsabilidade na denúncia da falta de condições de trabalho e sobre a responsabilidade do bom uso das condições de trabalho quando elas são atendidas.

O papel do gestor é de condutor do processo e não poderia ter deixado de fora os membros do Conselho de Escola (funcionários, alunos e pais) na participação na elaboração do Plano Gestor, já que esse é a peça gerenciadora da Proposta Pedagógica e dos Planos de Ensino.

Na análise do Plano Gestor, constatamos que a equipe gestora e os professores da escola responsáveis pela elaboração deste plano fizeram seu diagnóstico e propostas de ações em seis categorias da dimensão “Gestão escolar democrática”, O Quadro 11 sintetiza o diagnóstico e a proposta de ação correspondente a cada categoria.

QUADRO 11 - DIMENSÃO 4: Gestão Escolar Democrática

(continua)

	PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS	PROPOSTA DE AÇÕES
1. Informação democratizada	O trabalho da coordenação na condução das HTPC. Murais sala dos professores. Pauta das HTPC como fonte de informações.	Acesso aos professores que não tem sede na escola.	Acesso à pauta das HTPC para os professores sem sede na escola. Envio por e-mail.

QUADRO 11 - DIMENSÃO 4: Gestão Escolar Democrática

(conclusão)

	PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS	PROPOSTA DE AÇÕES
2. Conselhos escolares atuantes	Participação efetiva do colegiado; Reuniões periódicas; Resultados positivos do conselho de escola.	Nos Conselhos de Classe/Série não há a participação dos professores sem sede na escola.	
3. Participação efetiva de estudantes, pais, mães e comunidade em geral	Formação do grêmio estudantil; Participação dos alunos nos conselhos; Reunião de pais organizada com objetivos claros.	Atuação do grêmio exclusivamente em atividades esportivas; Pouca participação dos pais nas atividades escolares em geral.	Projetos culturais com maior participação e empenho do grêmio; Proporcionar momentos em que pais e filhos se relacionem dentro do ambiente escolar.
4. Parcerias locais e relacionamento da escola com os serviços públicos	MicroWay Orientação vocacional aos alunos feita por diversos profissionais.	Poucas parcerias com serviços públicos.	Levantamento na comunidade escolar das empresas interessadas em estabelecer parcerias.
5. Tratamento aos conflitos que ocorrem no dia a dia da escola	Direção, coordenação, professores e inspetores atuantes, orientando os alunos e informando os responsáveis sobre as ocorrências e penalidades.	Dificuldade em atender prontamente todas as ocorrências devido ao volume destas.	Contratação do Professor Mediador.
6. Participação da escola em programas de incentivo à qualidade da educação do governo federal, dos governos estaduais ou municipais.	Incentivo aos alunos quanto à participação no ENEM, nas avaliações do SAEB e SARESP bem como Olimpíadas em Geral; Escolha criteriosa do livro didático; Preocupação em cumprir o currículo.	Cadernos dos alunos: As Situações de Aprendizagem, da maneira como estão propostas não permitem o aprofundamento do conteúdo;	Complementação pelo professor das situações de aprendizagem. Capacitação em serviço dos professores para trabalhar com as Situações de Aprendizagem.

Fonte: Plano de Gestão (2011-2014, p. 12)³³ Plano de Gestão da escola pesquisada.

Analisando o Quadro 11 – Gestão Escolar Democrática –, destacamos as categorias 2 e 3, respectivamente, Conselhos escolares atuantes e Participação efetiva de estudantes, pais, mães e comunidade em geral. Em síntese, podemos afirmar que, em confronto com o resultado apresentado pelas entrevistas e pela observação, principalmente as categorias 2 e 3 não condizem com os seus pontos fortes indicados no diagnóstico da escola. Destacamos aqui alguns pontos avaliados como pontos fortes que contradizem a pesquisa: Participação efetiva do colegiado; resultados positivos do Conselho de Escola; participação dos alunos nos Conselhos; reunião de pais organizada com objetivos claros.

Ressaltamos neste quadro um ponto fraco que descaracteriza totalmente o ponto forte “participação efetiva do colegiado”, a não participação dos professores sem sede de controle na escola nos Conselhos de Classe/Série. Verificamos, portanto, que não existe um colegiado de participação efetiva, pois, como tomamos conhecimento pela própria legislação interna da escola, os professores que não têm sede de controle na escola não participam do planejamento, do replanejamento, dos HTPC, dos Conselhos de Classe/Série, uma vez que nessas datas cumprem seu efetivo nas suas escolas sede de origem. Defendemos aqui a avaliação como um todo, a qualidade negociada e a participação coletiva.

Após análise do Plano Gestor, quanto à participação na sua construção, buscamos por meio deste documento, identificar como a avaliação interna e externa da escola tem subsidiado a sua elaboração. Buscamos nas entrevistas as respostas para tal questionamento para depois confrontar com os dados contidos no Plano Gestor. Quando entrevistados, os gestores confirmaram a utilização dos dados da avaliação interna e externa para a elaboração e atualização do Plano de Gestão, como mostram suas falas:

São utilizados os dados da avaliação interna e externa na elaboração e atualização, sim. É porque o Plano Gestor é feito de quatro em quatro anos. A gente vai pondo os anexos, vai colocando (Gestor G1).

É o primeiro ano que a gente tá sentando e fazendo, porque sempre todos os anos a gente só ia acrescentando o que estava sendo reformulado mesmo, montando mesmo... Está com dois meses que a gente está reservando a segunda-feira para elaboração deles, mas acredito que sim, que vai ter que usar (Gestor G2).

Os dados constam sim do Plano Gestor [...] e eu acho que não tem como você pensar em algo aí para dois, três anos sem ter os dados do presente e de uns dois, três anos atrás e acho que uma coisa puxa a outra. Eles fazem parte sim e são a nos principal meta (Gestor G3).

Percebemos nas falas dos Gestores G1 e G3 que são utilizados os resultados da avaliação interna e externa como subsídio para elaboração e atualização do Plano Gestor. O Gestor 3 chega a exemplificar que não tem como não usar esses dados das avaliações presentes e de anos passados no Plano Gestor, pois são a base para a sua construção. O Gestor G2 mostra insegurança quando afirma acreditar que será usado porque estão se reunindo para elaborar o Plano Gestor, e também confirma a reunião dos gestores nas segundas-feiras para a sua realização.

Os professores também confirmaram a utilização dos resultados da avaliação interna e externa para subsidiar a elaboração do Plano Gestor como demonstram as falas de P1 e P4.

Os dados da avaliação interna e externa, sim. Eles colocam os dados, passam as informações e é utilizado (Professor P1).

Avaliação interna e externa na elaboração sim. Se discute e é utilizado porque no Plano Gestor nós temos estes dados. O índice do SARESP, do IDEB e da Prova do ENEM, principalmente esses três índices (Professor P4).

Levando em consideração as falas dos Professores P1 e P4, essas confirmam as informações da utilização das avaliações internas e externas e que são apresentados no Plano de Gestão os resultados do SARESP, IDEB e ENEM. Procuramos verificar no Plano Gestor como constam e se apresentam esses dados.

No que se refere às avaliações praticadas nessa instituição de ensino, constam em seu Plano Gestor (2011-2014) as avaliações externas e internas. Destacam-se primeiramente no Plano as avaliações externas: SARESP, IDESP, IDEB e ENEM (Quadros 12, 13, 14, 15 e 16).

QUADRO 12 - Médias do SARESP 2007

	4ª EF		6ª EF		8ª EF		3ª EM	
	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.
ESCOLA	-	-	219,2	212,5	278,2	260,4	296,4	301,4

Fonte: Secretaria do Estado da Educação, com adaptações da autora

QUADRO 13 - Médias do SARESP 2008

	Língua Portuguesa				Matemática				Ciências		
	4ª EF	6ª EF	8ª EF	3ª EM	4ª EF	6ª EF	8ª EF	3ª EM	6ª EF	8ª EF	3ª EM
ESCOLA	-	232,9	257,4	308,2	-	230,1	276,6	310,2	255,3	269,7	304,9

Fonte: Secretaria do Estado da Educação, com adaptações da autora

Ressalta que o SARESP visa orientar os gestores no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional por meio de informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade.

QUADRO 14 - Médias do SARESP 2009

	Língua Portuguesa				Matemática				Ciências			História		
	4ª EF	6ª EF	8ª EF	3ª EM	4ª EF	6ª EF	8ª EF	3ª EM	6ª EF	8ª EF	3ª EM	6ª EF	8ª EF	3ª EM
ESCOLA	-	236,7	252,7	295,2	-	242,4	262,2	292,7	255,1	266,3	305,0	252,4	263,3	294,6

Fonte: Secretaria do Estado da Educação, com adaptações da autora

QUADRO 15 - Médias do SARESP 2010

	Língua Portuguesa				Matemática				Ciências e Ciências da Natureza		
	5º EF	7º EF	9º EF	3ª EM	5º EF	7º EF	9º EF	3ª EM	7º EF	9º EF	3ª EM
ESCOLA	-	224,6	239,9	271,2	-	238,9	254,1	276,8	263,3	269,9	284,0

Fonte: Secretaria do Estado da Educação, com adaptações da autora

O IDESP é considerado por possuir o papel de dialogar com a escola ao fornecer um diagnóstico de sua qualidade e apontar os pontos em que precisa melhorar, sinalizando assim sua evolução ano a ano como mostra o Quadro 16 com uma série histórica nessa escola.

QUADRO 16 - Série Histórica - IDESP

	IDESP 2007	META 2008	IDESP 2008	META 2009	IDESP 2009	META 2010	IDESP 2010	META 2011	IDESP 2011
Ensino Fundamental	4,10	4,18	4,02	4,11	3,28	3,40	3,06	3,24	
Ensino Médio	2,90	2,99	3,68	3,73	2,62	2,72	2,27	2,46	
GERAL	3,50	3,58	3,85	3,92	2,95	3,06	2,66	2,85	

Fonte: Plano de Gestão (2011-2014, p. 24)

O IDEB é destacado no Plano de Gestão (2011-2014, p. 26) por permitir traçar metas de qualidade educacional para os sistemas, com “[...] indicador calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios”.

QUADRO 17 - IDEB - Resultados e Metas

The screenshot shows the IDEB website interface. At the top, it says 'Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira'. Below that is the IDEB logo and 'Índice de Desenvolvimento de Educação Básica'. The main heading is 'IDEB - Resultados e Metas'. There are search filters for 'Resultado' (Escola), 'UF' (SP), 'Indicador' (Ideb), 'Rede de ensino' (Estadual), and 'Série / Ano' (8ª série / 9º ano). A table below shows 'Ideb Observado' and 'Metas Projetadas' for the selected criteria.

Escola	Ideb Observado			Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
[Redacted]		5,4	4,8		5,4	5,6	5,9	6,2	6,4	6,6	6,8

Fonte: Plano de Gestão (2011-2014, p. 26)

O ENEM é evidenciado por seu objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao final da escolaridade básica e que a escola em questão tem se destacado entre as estaduais no exame, colocando seus alunos em renomadas universidades.

Quanto às avaliações internas, destaca-se no Plano Gestor o Quadro Comparativo com um histórico do resultado final de 2007 a 2010 com um levantamento e análise dos índices de promoção, evasão e repetência (Quadro 18).

QUADRO 18 - Resultados das Avaliações Internas: Levantamento e Análise dos Índices de Promoção, Evasão e Repetência

RESULTADO FINAL								
COMPARATIVO 2007/2008/2009/2010								
2007		CLASSES	ALUNOS	APROV.	PROM.	RETIDOS	RETIDOS	RETIDOS
			ATIVOS		PARCIAL	FREQ.	REND.	PARC.
	EF	11	391	364	0	3	24	0
	EM	19	680	478	84	0	108	10
	TOTAL	30	1071	842	84	3	132	10
2008	EF	11	364	349	0	3	12	0
	EM	18	632	514	33	3	75	7
	TOTAL	29	996	836	33	6	87	7
2009	EF	8	291	259	0	7	25	0
	EM	18	583	407	64	1	97	14
	TOTAL	26	874	666	64	8	122	14
2010	EF	09	305	286	00	19	00	00
	EM	16	548	502	03	00	38	05
	TOTAL	25	853	788	03	19	38	05
				APROV.	P. PARC.	R. FREQ.	R. REND.	R. PARC.
		2007		78,60%	7,80%	0,28%	12,30%	0,90%
		2008		83,90%	3,30%	0,60%	8,70%	0,70%
		2009		76,20%	7,32%	0,90%	13,90%	1,60%
		2010		92,40%	0,4%	2,2%	4,4%	0,6%

Fonte: Plano de Gestão (2011-2014, p. 27)

Considerando esses dados, constatamos que os resultados das avaliações externas e internas constam do Plano Gestor, vindo confirmar as falas dos gestores e professores. No entanto, tais dados não foram seguidos de qualquer análise ou interpretação, nem de qualquer reflexão ou proposta de ação, em base aos resultados da avaliação.

Para Soares, Alves e Mari (2003, p. 59), “A avaliação começa com o conhecimento dos resultados da escola, mas só se concretiza ao produzir informação útil para a modificação dos processos internos específicos”. A informação do autor reportou-nos para as falas dos Professores P3, P4 e P6 quando

indagados a utilização dos resultados da avaliação interna e externa para a elaboração e atualização do Plano Gestor:

Os dados são usados, mas como eu te disse: a partir do momento que eles pedem uma coisa e cobram outra, fica até complicado de você pensar que caminho que eu sigo? Porque, se eu vou avaliar qualitativamente e depois vou ser cobrado quantitativamente, qual o caminho que eu vou seguir? Eu vou seguir o caminho da qualidade ou da quantidade? [...] o programa tem muita coisa interessante e a forma de trabalhar também, mas eu acho que eles estão amarrando ainda um programa bom numa avaliação ultrapassada (Professor P3).

Eu imagino que eles pegam os resultados em que está encaixado com a tendência, com o objetivo que nós temos que chegar lá. Eu acredito que está focado qual é o norte para a gente tentar chegar lá, entendeu? Porque é cobrado demais, demais... Essa cobrança em cima do SARESP é passado para gente tudo em torno do SARESP, acho que de maneira até exaustiva (Professor P4).

Olha, até são, mas isso também não chega a ter grandes significados, porque esse Plano, depois não é trabalhado no cotidiano escolar (Professor P6).

Considerando as falas dos professores, percebemos que o Professor P3 esclarece que são utilizados os dados, mas acha complicado não ter clareza do caminho a seguir, pois se questiona sobre avaliação qualitativa e quantitativa. O Professor P4 imagina que os resultados estão já encaixados com objetivos que são pré-estabelecidos, já existindo um norte que é o SARESP. O professor P6 afirma que os resultados até são utilizados no Plano Gestor, mas que isso nada significa, pois no cotidiano escolar não são trabalhados.

Verificamos que esses três professores fizeram um desabafo do que acontece no seu cotidiano, constatando que de nada adianta conhecer esses resultados se não são transformados em informação útil para construir conhecimentos sobre a própria escola e realizar um processo avaliativo de transformação em busca da compreensão dos significados da realidade escolar, como podemos constatar no Regimento escolar que propõe no seu artigo 29 que a avaliação da instituição será realizada por meio de procedimentos internos e externos objetivando análise, orientação e correção.

A intenção da utilização dos dados da avaliação interna e externa na elaboração e atualização do Plano Gestor é enfatizar uma avaliação formativa que

realize, a partir do diagnóstico, processos e resultados, levando à reflexão, discussão e correção de rumos.

Como observa Dias Sobrinho e Balzan (2008, p. 66), “[...] o processo de elaboração de conhecimento e de crítica, que constitui a avaliação, também produz no interior de seu próprio desenvolvimento a tomada de consciência da necessidade de transformação do processo [...] de avaliação”. Portanto, é necessário priorizar a avaliação formativa e reafirmar o valor do processo e das relações que irão dar consistência ao esforço coletivo fazendo da instituição escolar um local não só de reflexão, mas de significados.

O Plano Gestor apresenta uma dimensão política que envolve a equipe escolar e a comunidade local representada em nossa pesquisa pelos membros do Conselho Escolar, ou seja, equipe gestora e representantes dos professores, funcionários, alunos e pais de alunos. Salientamos que, segundo a equipe gestora e professores, a avaliação interna e externa da escola foi utilizada na elaboração e atualização do Plano Gestor. No entanto, os funcionários, alunos e pais de alunos entrevistados, como representantes dos demais componentes da dimensão política do Conselho Escolar afirmaram que não têm conhecimento sobre a utilização da avaliação interna e externa na elaboração e atualização desse plano. Como mostram suas falas, citadas literalmente, a seguir.

A fala dos funcionários:

Ah, utilização dos dados da avaliação externa e interna, eu acredito que seja utilizado. Não tenho conhecimento (Funcionários F1).

É... utilização dos dados da avaliação... eu acredito que sim, porque a nossa escola, ela vai bem, nesse sentido de cuidar assim... Tem coisas que nós funcionários, não tem tempo de estar por dentro de todos os assuntos, mas acredito que sim (Funcionário F2).

A fala dos alunos:

Utilização dos dados da avaliação... Não. Eu desconheço (Aluno A1).

Avaliação interna e externa, não; eu não sei se é utilizado (Aluno A2).

Eu não sei porque eu não sei nada sobre o Plano Gestor (Aluno A3).

Utilização dos dados, não sei informar sobre isso, não (Aluno A4).

A fala dos pais de alunos:

Elaboração... atualização, não sei... Não sei se são utilizados os dados dessas avaliações para reelaboração do Plano Gestor (Pai de Aluno PA1).

Então, daí fica difícil, porque... Eu não tenho contato (Pai de Aluno PA2).

Utilização dos dados da avaliação, também desconheço (Pai de Aluno PA3).

Eu acredito que sim, porque, como eu disse, eles passam para gente na reunião, mas o que é aproveitado ou não, aí eu já não sei dizer (Pai de Aluno PA4).

Considerando as falas dos funcionários, fica evidente o não envolvimento nas questões do cotidiano escolar, seja como membro do Conselho Escolar, seja como funcionário. Cabe à escola a promoção dessa participação. Quanto aos alunos, percebemos que eles desconhecem o Plano Gestor e a utilização dos dados da avaliação. Segundo a LDB, a escola é local de formação de alunos críticos e participativos para o exercício da cidadania plena. Diante disso, qual será o papel que essa instituição está desenvolvendo? Participar é propiciar uma educação política. Portanto, a escola é o elemento de transformação do aluno na sociedade como agente de mudança. Os pais de alunos também não sabem sobre a utilização dos dados da avaliação interna e externa. Somente um pai (PA4) acredita que sim. Isso mostra que a avaliação da escola precisa comprometer a participação de todos os representantes da comunidade escolar, sem exclusão de nenhum.

Salientamos que, a despeito de ações para promoção de informação e conhecimento sobre o Plano Gestor junto aos funcionários, alunos e pais de alunos, não foi constatado nenhum envolvimento desses segmentos nas reuniões de planejamento e replanejamento.

Considerando o Diagnóstico da Escola, na Dimensão 3 – Avaliação –, buscamos confrontar seus pontos fortes, pontos fracos e propostas de ação com as entrevistas e a observação (Quando 19).

QUADRO 19 - DIMENSÃO 3: Avaliação

	PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS	PROPOSTA DE AÇÕES
1. Monitoramento do processo de aprendizagem dos alunos	Reuniões para apresentação e levantamento de dados e análise dos índices de promoção, evasão e repetência. Análise de resultados; Saresp; Avaliação nas 3 dimensões diagnóstica, formativa e somativa; Simulados preparatórios.	Índice elevado de ausência e descomprometimento dos alunos.	Acompanhamento sistemático e contínuo.
2. Mecanismos de avaliação dos alunos	Seminários; Debates; Pesquisas; Murais; Práticas; Avaliações escritas, orais e informatizadas.	Muitos alunos nas salas; Necessidade de formar grupos grandes.	Aulas duplas para algumas disciplinas; Diminuir o número de aluno em sala.
3. Participação dos alunos na avaliação de sua aprendizagem	Comprometimento crítico de sua aprendizagem; Uso do espaço do Caderno "O que aprendi"	Tempo para socializar idéias e reflexões e dificuldade dos docentes em se autoavaliar.	Disponibilizar no final das provas e depois do período de avaliação uma reflexão sobre a aprendizagem e buscar caminhos para melhorar.
4. Avaliação do trabalho dos profissionais da Escola	Todos os profissionais são comprometidos com o processo ensino aprendizagem.	Dificuldade em colocar em prática tal comprometimento.	Motivar e valorizar o empenho dos diferentes profissionais.
5. Acesso, compreensão e uso dos indicadores oficiais de avaliação da escola e das redes de ensino.	Reuniões para apresentação e levantamento de dados e análise dos índices de desempenho dos alunos. Aplicação de simulados nos moldes das avaliações externas.	Conseguir elevar o índice da escola que já é acima da média. O aluno não leva a sério as avaliações externas.	Modificar os critérios de avaliações. Valorizar o índice alcançado.

Fonte: Plano de Gestão (2011-2014, p. 11)

Duas categorias que vão ao encontro da nossa pesquisa são a 1. Monitoramento do processo de aprendizagem dos alunos e a 5. Acesso compreensão e uso dos indicadores oficiais de avaliação da escola e das redes de ensino. Como pontos fortes, destacam-se na categoria 1, reuniões para apresentação e levantamento de dados e análises dos índices de promoção, evasão e repetência, análises de resultados, SARESP e pontos fracos Índice elevado de ausência e descomprometimento dos alunos. Na categoria 5, os pontos fortes destacam as reuniões para apresentação e levantamento de dados e análises dos índices de desempenho dos alunos. Os pontos fracos consideram o fato do aluno não levar a sério as avaliações externas. Questionamos esses dados das dimensões diante das respostas dos entrevistados pelo não conhecimento e pela desinformação, principalmente sobre avaliação interna e externa.

Quanto às ações propostas, essas aparecem sem intencionalidade, já que o que verificamos foi o não envolvimento de parte da comunidade escolar nas decisões e informações escolares não proporcionando a esses que desenvolvam vínculos, responsabilidades, consciência crítica e participativa, propiciando cada vez mais a desconstrução da identidade escolar.

No Quadro 19, falta definição das ações a serem executadas, em decorrência da avaliação. Não aparece o compromisso do Estado, nem do gestor, nem do professor. No final desse processo de descomprometimento o aluno é penalizado e de vítima acaba virando vilão, como podemos verificar nos pontos fracos elencados nesse quadro.

O que verificamos é que o diagnóstico não representa uma leitura transparente da realidade da escola, como observa Ferri, Macedo e Santos (2012, p. 236),

O diagnóstico compreendido como o retrato da realidade, permite a equipe reconhecer suas necessidades ao propiciar uma reflexão clara e verdadeira, partindo do contexto global para uma análise apurada da realidade escolar e utilizando os dados das avaliações realizadas na própria escola, das avaliações externas e da autoavaliação institucional.

O Plano Gestor traz como metas pedagógicas as metas do IDESP propostas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para a escola e indica como Proposta de Ações:

- Aprofundamento dos estudos do SARESP, para que fique clara a relação intrínseca de sua Matriz de Referência com o Currículo Oficial do Estado de São Paulo;

- Elaboração de Plano de Ensino em consonância com os princípios do Currículo Oficial bem como avaliações que priorizem as habilidades e competências requeridas no SARESP.

Também propõe as metas do IDEB para 2011 e indica como Proposta de Ação:

- Promover maior diálogo sobre avaliações externas criando uma cultura avaliativa dentro do ambiente escolar para posteriormente aproximar as avaliações internas e externas.

O Plano Gestor da escola versão 2011 a 2014 só terá êxito se passar a ser um documento capaz de avaliar periodicamente as metas e ações propostas, bem como se conseguir controlar e acompanhar os Planos de Ensino, ao longo do seu quadriênio. Terá que ter também a capacidade de fazer funcionar a Proposta Pedagógica da escola garantindo o alcance dos objetivos e metas tratadas, o trabalho coletivo e a melhoria da qualidade do ensino na unidade escolar. Para Libâneo (2004, p. 149), “Um plano ou um projeto é um esboço, um esquema que representa uma idéia, um objetivo, uma meta, uma seqüência de ações que irão orientar a prática”.

O Plano Gestor, como documento dessa unidade escolar, não correspondeu aos princípios de participação do coletivo, onde uma gestão democrática apontasse os obstáculos a serem superados que pudessem, por meio de uma comunidade escolar, avançar na prática para a transformação e a superação dos entraves nas tomadas de decisão de uma administração centralizadora e autocrática. Por outro lado, vemos um avanço da equipe gestora, apesar de centralizadora, apresentar um hábito de rotina de reflexão para a elaboração e acompanhamento do Plano Gestor, o ideal seria que envolvessem toda a comunidade local com a presença constante para elaboração, execução e avaliação.

4.3 Avaliação da Escola, Planejamento, Planos e Projetos Anuais

O planejamento escolar pode constituir-se num processo de reflexão e decisão coletiva, vinculado às distintas dimensões do processo de conhecimento,

abrindo espaço efetivo para a atuação dos membros da comunidade escolar como sujeitos da ação. A partir do entendimento desse processo de construção coletiva é que o planejamento poderá ser utilizado como ferramenta de transformação do processo de gestão da própria realidade escolar. Foi à luz dessa concepção que buscamos na escola pesquisada analisar como os resultados das avaliações internas e externas contribuíram para a construção dos planos escolares anuais.

Na escola objeto de nosso estudo, de acordo com o calendário escolar, está previsto um planejamento no início do ano, um replanejamento no meio do ano e um estudo sobre a avaliação externa do SARESP, após os resultados enviados pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, o que normalmente ocorre no segundo semestre.

Desse processo de reflexão coletiva e tomada de decisão se consubstancia a Proposta Pedagógica da Escola como planejamento de longo prazo, o Plano Gestor como planejamento de médio prazo, todos já analisados nesta pesquisa, e um de curto prazo denominado Plano Anual Escolar ou Anexo do Plano de Gestão, objeto de análise nesta seção. O Plano Anual de Gestão Escolar sob análise foi o de 2011, ano de realização desta pesquisa e, coincidentemente também, ano de início de novo quadriênio do Plano Gestor da escola pesquisada. Em virtude desta coincidência, a escola não elaborou um documento à parte para apresentá-lo como seu Plano Anual de Gestão para 2011. Nesse ano os seus objetivos, metas, justificativas e ações, estão contidos no Plano Gestor do quadriênio. Como afirmam Ferri, Macedo e Santos (2012, p. 239), “O roteiro para elaboração do plano anual poderá ser o mesmo proposto para o plano de gestão, resguardando apenas a temporalidade anual para cada um dos itens”. O que verificamos é que a temporalidade aparece nos anexos que nos foram encaminhados pelo Professor Coordenador (Plano de Trabalho do Professor Coordenador, Planos de Ensino, Projetos de Enriquecimento Curricular, Projetos de Integração Escola/Comunidade e Plano de Recuperação Paralela).

Não encontramos nenhum plano ou proposta de trabalho das instituições auxiliares e dos colegiados. Por meio dos anexos do Plano Gestor de dois anos anteriores, pudemos analisar e constatar que houve uma evolução no roteiro e na elaboração desses planos. Procuramos, então, fazer uma análise dos Planos anuais existentes na escola em 2011, iniciando pelo Plano de Trabalho da Gestão Escolar.

A proposta do Plano de Trabalho apresenta as funções dos gestores do setor administrativo e do setor pedagógico da escola e procura destacar as metas pedagógicas de 2011 que, aliás, são as mesmas contidas no Plano Gestor e indicadas pela Secretaria da Educação do Estado propostas para atingir as metas do IDESP, já apresentadas na página 123 deste estudo. Constam também no plano as Grades Curriculares do Ensino Fundamental e Médio e o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

O Plano de Trabalho do coordenador pedagógico passou a ter importância significativa dentro das novas políticas educacionais da Secretaria do Estado de São Paulo. O professor coordenador tem que desempenhar um papel, cuja função primordial deve estar centrada numa gestão de qualidade. Sua tarefa na nova Proposta curricular do Estado de São Paulo é transformar o discurso em prática. Por isso, buscamos analisar no seu Projeto Anual como foram planejadas e apresentadas as metas para responder às necessidades educacionais da escola a fim de conduzir à melhoria do processo de ensino do professor e da aprendizagem do aluno.

O Plano de Trabalho da Coordenação apresentou uma justificativa, os objetivos, as metas, os horários da coordenação e a organização da agenda semanal. O plano justifica a coordenação pedagógica por ser esta um dos pilares estruturais da atual política de melhoria da qualidade de ensino, atuar como gestora implementadora dessa política a fim de elevar o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos de avaliação interna e externa; intervir na prática docente, visando à superação das dificuldades detectadas junto aos alunos, bem como, promover o aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional dos professores.

Como objetivo geral, o plano se propõe a implementar o Currículo Oficial do Estado de São Paulo em consonância com a Proposta Pedagógica da escola. Seus objetivos específicos são as atribuições do professor coordenador estabelecidas no Artigo 2º da Resolução SE de 19 de dezembro de 2007.

Como metas, o plano propõe aumentar para 95% o índice de aprovação interna dos alunos do Ensino Médio e Ensino Fundamental em 2011; alcançar em 100% a meta do IDESP/2011, estipulada para a escola; até o final de 2011 e fazer com que todos os professores do Ensino Médio e do Ensino Fundamental trabalhem com eficácia o Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

Por último, o plano da Coordenação apresenta os horários da coordenação e a organização da agenda semanal.

Anexo a estes pontos importantes, o plano apresenta o Instrumento de Autoavaliação – Avaliação 2010 – Diagnóstico da escola, já comentado na fase de análise da Proposta Pedagógica. Na seqüência deste anexo, o plano destaca os quadros do IDESP e do IDEB e o quadro de desempenho interno da escola, todos apresentados numa série histórica de 2007 a 2010, com as respectivas propostas de ações. Esses quadros já foram analisados na seção 4.2 deste capítulo onde tratou da elaboração do Plano Gestor.

Quanto aos Planos de Ensino dos Professores da escola pesquisada, notamos que todos seguem a Proposta Curricular oficial do Estado de São Paulo. Esclarecemos que, segundo Fini (2008), a Proposta Curricular das disciplinas das escolas estaduais foi planejada para que todos os alunos em idade escolar fizessem o mesmo percurso de aprendizagem nas disciplinas básicas possibilitando e garantindo as mesmas oportunidades para todos Independentemente das escolas que freqüentarem, todos terão acesso aos mesmos conhecimentos atualizados, significativos e valorizados pela sociedade.

Ressaltamos aqui que a Proposta Curricular é apenas uma base curricular geral que preserva o espaço de autonomia da escola para ela construir seus planos de ensino de acordo com sua Proposta Pedagógica. É evidente, porém, que essa autonomia pressupõe também a obrigação da escola em seguir as políticas nacionais, estaduais e locais conforme sua dependência administrativa estadual ou municipal.

O Projeto de Enriquecimento Curricular e o de Integração Escola/Comunidade vêm justamente contemplar a autonomia da escola direcionando-a para o atendimento das necessidades culturais e sociais de sua comunidade. Mediante esses dois projetos e no âmbito de sua autonomia, a escola procura levantar as necessidades de sua clientela e saná-las por meio de estratégias diversas, inclusive a da Pedagogia de Projetos.

Em 2011 a escola apresentou e desenvolveu 16 Projetos Curriculares, a saber: Biodiversidade e Preservação; Agenda 21- Óleo Mundo; Vidros e Vida; Inverno Solidário; Agenda 21 - Ações Identificadas em Nossa Cidade; Campanha do Leite; Projeto Bullying; Projeto Álbum de Propagandas; Projeto Conhecendo a Língua Portuguesa - A Escola Aprende Fora da escola; Projeto Dengue - Imóveis

Especiais; Projeto Eu Sou um Escritor - Melhores Histórias 2011; Projeto Futuridade; Projeto A Hora da Leitura; Projeto Profissões; Projeto FAPI (Feira Agropecuária e Industrial); Conhecendo o Parque Ecológico de Ourinhos; Projeto Vale Sonhar - Sexualidade. Esses projetos demonstram que mesmo fazendo parte de um sistema de ensino, a escola tem sua identidade própria, sua historicidade, sua cultura e vínculos com seu entorno que precisam ser respeitados.

Analisamos também o Plano de Recuperação Paralela que é destinado aos alunos do Ensino Fundamental e Médio que apresentam dificuldades de aprendizagem não superadas no cotidiano escolar. O Plano justifica o princípio básico que fundamenta o processo de ensinar e aprender e o respeito à pluralidade dos ritmos e características dos alunos. Refletindo os princípios da Resolução SE/93, de 8 de dezembro de 2009, que dispõe sobre os estudos de Recuperação Paralela, a escola reafirma seu compromisso de atender a essa pluralidade, proporcionando oportunidades diversificadas que assegurem aos alunos condições favoráveis à superação das dificuldades de aprendizagem. Analisando o Parágrafo 2º do artigo 29 do Parecer CEE 67/98 sobre a organização anual do trabalho escolar, constatamos que apresenta exigência do cumprimento das disposições legais no que se refere ao atendimento das necessidades reais dos alunos.

O Plano de Recuperação Paralela apresenta os seguintes títulos: 1. Das atribuições e responsabilidades da comunidade escolar para com a Recuperação Paralela: Dos professores de Língua Portuguesa e Matemática; dos docentes responsáveis pelas aulas de recuperação paralela; do diretor e do coordenador pedagógico; da supervisão escolar e da oficina pedagógica; dos pais e/ou responsáveis; 2. Critérios para indicação dos alunos; 3. Formação de turmas; 4. Frequência e permanência nas aulas de recuperação paralela; 5. Avaliação e atribuição de notas aos alunos participantes. Entendemos que a recuperação constitui parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e de avaliação do ensino, cabendo à escola garantir a todos os seus alunos a oportunidades de aprendizagem e redirecionando ações para suprir dificuldades diagnosticadas.

A existência desses documentos na escola implica na anterioridade de um processo de planejamento, de uma atividade de projeção ou de planificação, de um trabalho coletivo e/ou individual de construção de um plano de ação. Considerando a existência desses planos de trabalho, é lógico supor-se que houve um planejamento que resultou em um documento escrito. Portanto, queremos

salientar que o planejamento, essa atividade tipicamente humana de definição de rumos, de escolhas de alternativas de futuro, é muito mais importante do que um plano em si. Para Padilha (2001), os planos e planejamentos educacionais e escolares devem ser engajados por meio de uma atividade científica e intencional, mas que tenham também caráter político e ideológico, desprovido de neutralidade.

O que constatamos por meio desses Planos é que a escola é uma instituição social que está em constante transformação ocasionada pelo impacto das mudanças da sociedade, portanto, buscando caminhos e respostas para os problemas detectados pelas avaliações da aprendizagem dos alunos. Para Ferri, Macedo e Santos (2012, p. 241), “[...] planos e projetos [...] contemplam objetivos, metas e ações que irão direcionar as práticas escolares no sentido de romper com o espontaneísmo e o improviso”.

Todos esses Planos demonstram que a gestão deve ser entendida como ato consciente dos sujeitos responsáveis pela escola na busca de mudanças, sempre partindo das decisões do planejamento escolar, da sua aplicação concreta e da avaliação de sua eficácia. Também não pode faltar, entre as atividades do Plano Anual Escolar, a reflexão coletiva, como sugerem Ferri, Macedo e Santos (2012, p. 241),

[...] o plano anual apresenta-se também como elemento que organiza a reflexão coletiva sobre os fins da instituição escolar mediada pelo processo de avaliação contínua [...] para transformar as práticas num movimento contínuo de ação-reflexão-ação.

Buscando entender como essa reflexão coletiva tem contribuído para o processo de avaliação contínua, de elaboração, acompanhamento e correção de rumos, procuramos analisar como vêm sendo realizadas as atividades da avaliação interna e externa da escola. Para obtermos respostas, indagamos junto aos entrevistados, todos os membros do Conselho Escolar, como se realiza a avaliação interna, quem a coordena e como se faz a socialização os resultados da avaliação interna junto à comunidade escolar.

Sobre a realização da avaliação interna e quem a coordena, identificamos nas entrevistas aos gestores, professores, funcionários, pais de alunos e alunos, algumas falas que esclarecem este assunto.

Fala de gestores:

Avaliação interna, coordenação, realização, sim, sob nossa direção, a gente... Às segundas-feiras, a gente se reúne e procura dialogar sobre esses pontos e sempre sobre a elaboração da Proposta Pedagógica, Plano Gestor e Plano Anual a gente procura ouvir também a comunidade e os professores. O Plano Anual, o Plano Gestor, a Proposta Pedagógica contém a avaliação interna. A avaliação interna, todo final de ano a gente faz um... um fechamento, como avaliação interna. Um relatório final, e isso serve de base para a proposta do ano seguinte, desde a recuperação contínua tudo. Então a partir do que foi alcançado ou não naquele ano são tomadas as decisões para o próximo ano (Gestor G3).

Nós no HTPC sim e até mesmo nos planejamentos [...] no replanejamento, nós já decidimos algumas coisas, [...] além das provas, nós temos os simulados que envolve toda a escola. Hoje, por exemplo, nós temos simulado das séries que vão participar do SARESP, no dia do SARESP, as séries que não irão participar realizam o simulado (Gestor G4).

Fala de Professores:

Avaliação interna do trabalho da escola, sim. É praticamente, é equipe gestora, eles que dirigem, não que façam, não é eles que fazem, mas é eles que... vamos colocar que eles gerenciam (Professor P4).

Coordenação do trabalho da avaliação interna é da equipe gestora, sim. Olha, eu acho que falta na avaliação é a aplicabilidade do Plano de Escola... Aliás, eu acho e já falei isso diversas vezes que o que deveria nortear o HTPC é o Plano da Escola em cima da mesa [...]. Se o Plano da Escola está sendo aplicado ou não, e isso não é feito... Não só nesta escola, mas em nenhuma das escolas que eu trabalhei (Professor P6).

Fala de funcionários:

Bom, quem administra tudo isso é a diretora, e nós... funcionários não participamos dessas reuniões... Então a gente fica sabendo assim por alto (Funcionário F1).

Eu acredito que está... sob a coordenação da equipe gestora. E assim eu não tenho muita participação (Funcionário F2).

Fala de pais de alunos:

Exclusivamente sobre a coordenação... sobre a gestão da escola. É realizado no início do ano e no meio do ano (Pai de Aluno PA1).

Ah, bom... eu sei que tem, que existe, que é feito, mas como faz, quem manda, eu não tenho contato (Pai de Aluno PA2).

Fala de alunos:

Coordenação da avaliação interna, não, não conheço [...]. Não, não chegou nenhuma informação para mim sobre isso (Aluno A1).

Está tudo relacionado à coordenação, à equipe gestora, eles organizam... Isso, entre os professores, então eles montam as provas e simulados, passam para gente estar realizando para futuramente ir bem no ENEM, SARESP. [...] a gente faz muitos simulados. Esse ano foram três e dia 29 tem mais um (Aluno A2).

Avaliação interna da escola, ah, eu não sei te informa (Aluno A3).

Considerando as falas dos entrevistados, notamos que os Gestores G3 e G4, os Professores P4 e P6, o funcionário F1, o Pai de Aluno PA1 e o Aluno A2 afirmaram que a avaliação interna da escola está sob a coordenação e gerenciamento da equipe gestora, enquanto o Funcionário F2, o Pai de Aluno PA2 e os Alunos A1 e A3 não têm informação sobre a avaliação interna da escola e a desconhecem. Destacamos aqui que, segundo as falas de alguns entrevistados, podemos entender que a equipe gestora se reúne às segundas-feiras para dialogar sobre o Plano Anual e no final do ano faz uma avaliação interna que serve de base para as tomadas de decisões do ano seguinte. Também ficou evidente que utilizam o planejamento, o replanejamento e o HTPC para discussão da avaliação interna. O Gestor G4 e o Aluno A2 afirmaram na entrevista que durante o ano letivo eram aplicados simulados como avaliações quantitativas para preparar os alunos para as avaliações externas. Destacamos também a fala do Professor P6 que sugeriu a utilização de reuniões do HTPC para discussão e correção de rumos do Plano Anual.

Durante nossa observação das atividades da escola pesquisada, confirmamos as falas dos gestores de que se reúnem todas as segundas-feiras, a realização, em dezembro de 2011, da avaliação interna da qual participamos, mas só estavam presentes os professores da escola e a equipe gestora. Também participamos do replanejamento onde foram utilizados dados da avaliação interna e estavam presentes professores e a equipe gestora. Quanto aos simulados durante o ano, presenciamos vários deles, sendo realizados na escola, com a participação de todas as séries nessas avaliações.

Pudemos constatar na escola que a avaliação interna fica sob a coordenação da equipe gestora, que existem momentos para discussão dos resultados dessa avaliação, para planejamento e replanejamento e para a autoavaliação da escola no final do ano, sem, porém a participação dos funcionários, dos pais de alunos e dos alunos. Percebemos ainda que a escola confunde “simulados” com ações para o desenvolvimento da qualidade do ensino. No entanto, simulados são meros instrumentos de medida quantitativa que não evidenciam competências e habilidades, pois são simples treinamentos para a realização bem sucedida de testes. No entanto, é conveniente lembrar que todas as pessoas que atuam na escola exercem influência positiva ou negativa nos alunos, não só mediante os conteúdos e ações educativas, mas também por meio do currículo oculto que permeia suas atividades intencionais ou não intencionais.

Diante dessas conclusões, cabe destacar o que Melchior (2004, p. 57) afirma sobre a necessidade da avaliação de todos os agentes da escola. “É necessário que todos e tudo façam parte do processo, pois muitas das variáveis que contribuem para a ineficiência da escola estão relacionadas a outros fatores”.

Continuando nossa indagação sobre avaliação interna, buscamos, em algumas falas dos entrevistados, respostas sobre como ocorre a socialização dos resultados da avaliação interna junto à comunidade e obtivemos as seguintes constatações:

Fala de gestores:

Bom, como os alunos, a gente faz até com alunos, faz o gráfico da sala. A gente faz reunião com cada sala, passa para reunião de pais também. O Conselho de Escola acaba não sendo chamado assim para isso não, porque eles, os pais já fazem parte da reunião de pais, então eles já tomam ciência disso (Gestor G1).

Através das Reuniões de Pais a gente procura né, mostrar para eles essas informações (Gestor G2).

Olha, pra falar a verdade, à comunidade... é a comunidade, vamos dizer assim: os pais e outros seguimentos da comunidade escolar não participam efetivamente da nossa escola. Isso é um ponto que a gente tem que repensar para tentar trazer mais esse pessoal para nossa escola, talvez por não morar, não residir no setor, tem muitos alunos de outros bairros, então a participação, principalmente do Ensino Médio, é bem fraca. Então a gente procura, por exemplo, no Conselho de Classe

convidar os alunos para participar, mas a frequência deles é bem fraca (Gestor G3).

Fala de professores:

A socialização junto ao corpo docente eu posso te garantir. Ao corpo discente é aberto a participação nos Conselhos de Classe... e é feito para a comunidade através das reuniões de pais. Agora... fora isso, eu já não tenho conhecimento (Professor P2).

Aqui é passado sempre em toda reunião de pais e mestre ou mesmo em HTPC, eles colocam em pauta. Então sempre quando tem alguma coisa eles passam os dados das avaliações... e... tudo é colocado [...] nas pautas que são entregues para os pais, que vem para escola, entendeu? Nas reuniões. Para a comunidade de modo geral não, acho que não (Professor P3).

Fala de funcionário, pai de aluno e aluno:

Ah, eu acho que sim. Isso daí é relativo às reuniões de pais. Ah, o que eu sei é só (Funcionário F1).

Resultados da avaliação, é através das reuniões de pais que eles marcam com a gente (Pai de Aluno PA4).

É... No caso, só na reunião escolar, que eles comentam: olha seu filho foi bem no simulado ou alguma coisa, mas nada além disso (Aluno A2).

Considerando a fala dos entrevistados verifica-se nas dos gestores G1e G2 a afirmação que ocorre a socialização da avaliação interna nas salas de aula, nas reuniões de pais, enquanto G3 alega que pais e outros segmentos da comunidade não participam efetivamente, alegando como motivo a localização de suas residências em bairros distantes da escola. Os professores afirmam que é realizada a socialização da avaliação interna junto ao corpo docente nos HTPC e a comunidade nas reuniões de pais. Para os funcionários, pais de alunos e alunos essa socialização só se realiza nas reuniões de pais.

Percebe-se a desinformação dos entrevistados sobre quanto à socialização da avaliação interna da escola, pois a relacionam somente com avaliação de desempenho escolar. Verificamos que a comunidade escolar necessita de esclarecimento no tocante à construção da avaliação interna da escola. Uma questão importante é como ocorre à socialização dos resultados da avaliação

interna, estão sendo compartilhados aos atores da escola em seu conteúdo e significados? As reuniões de pais são solicitadas para atender o calendário escolar, de forma que a participação da família nas reuniões se resume a informações sobre notas bimestrais dos alunos. Quanto mais democratizada for a ação avaliativa, mais possibilidades terão de que a escola como um todo se beneficie do processo e cumpra o seu papel de prestação de contas à sociedade, mas percebe-se que isso ocorre numa prática sem clareza, sem finalidade, que inviabiliza intenções ou objetivos. Podemos concluir que a escola divulga os resultados das avaliações, mas a partir deles não promove ações significativas para o aprimoramento de seu trabalho pedagógico.

A instituição escolar que busca o sucesso deve ter sempre presente que a socialização dos resultados da avaliação interna é inerente ao planejamento da escola.

Para Dalmas (1994), o planejamento ideal é aquele que envolve pessoas como sujeitos, tanto na fase de sua elaboração como nas fases de execução e de avaliação; não como indivíduos, mas como sujeitos como parte integrante do grupo, visando o desenvolvimento do individual e do comunitário.

O artigo 29 do Regimento Escolar, em seu Capítulo II – Da Avaliação Institucional –, estabelece que a “Avaliação institucional será realizada, através de procedimentos internos e externos objetivando análise, orientação e correção, quando for o caso, dos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros da escola.” Analisamos a avaliação interna do trabalho da escola, quem a coordena e como se dá a socialização de seus resultados, vamos agora analisar sua avaliação externa e verificar como a escola tem usado as informações resultantes dessa avaliação para subsidiar a revisão de sua Proposta Pedagógica, seu Plano de Gestão e seu Plano Anual.

Buscamos constatar se os gestores realizam juntamente com a comunidade escolar, o registro, a análise e socialização das avaliações externas da escola realizadas pela Secretaria Estadual de Educação e pelo MEC (SARESP, IDESP, IDEB, Prova Brasil, IDEB e ENEM). Apresentamos, a seguir, algumas falas dos gestores, professores, funcionários, pais de alunos e alunos entrevistados, sobre sua participação nesses eventos.

Voz dos Gestores:

Os registros é o que eles já mandam boletins. Com esses boletins a gente faz um estudo, análise. Tem o dia do SARESP e os outros índices, a gente usa em reuniões de planejamento e de replanejamento, então assim que é feita a análise (Gestor G1).

Análise e socialização sim, avaliação externa também, tem alguns momentos específicos em que a gente faz esse diálogo, a gente coloca esse edital também porque a comunidade tem que saber a nota que a escolar tirou [...] então a gente elabora bimestralmente gráficos e colocamos assim em edital e nas reuniões de planejamento, replanejamento e do dia do SARESP (Gestor G3).

Voz dos professores:

É feito análise e socialização sim. Tanto que o professor coordenador, ele é um especialista em gráficos. Então ele tem todos os gráficos da escola, todos os comparativos da nossa escola com o Estado, da nossa escola com as escolas irmãs que seriam do mesmo nível [...] é feito sim a comparação e esse ano parece que vai ser até por disciplina. Então quanto a isso, a equipe tem feito sim um ótimo trabalho nesta parte (Professor P2).

A gente tem [...] todo ano essas avaliações, você sabe, o IDEB, o IDESP, todo ano sai o SARESP, sai os dados [...] a gente tem a meta para ser cumprida. Tem todo HTPC, o coordenador coloca na pauta [...] que meta que nós temos que cumprir e isso também é repassado para os pais, o que nós atingimos e o que nós deveríamos atingir, entendeu? É colocado nas reuniões (Professor P3).

Voz dos funcionários, pais de alunos e alunos:

Essa é, a gente sempre lê, tem os painéis, para você vê e se informar. É porque aí tem o bônus, tem aquela avaliação que, se a escola foi bem, eles põem o cartaz mostrando (Funcionário F2).

Eles passam para gente quando tem reunião, eles fazem junto com as reuniões de pais, eles passam os dados que a escola obteve (Pai de Aluno PA4).

Bom é... Ela é divulgada. [...] no caso do ENEM eu não sei. Do SARESP eles fazem sim, eles chamam os pais e, se destacou, eles fazem essa informação (Aluno A2).

Constamos que existe uma divulgação dos dados por meio dos boletins publicados pela Secretaria de Estado da Educação e pelo MEC que são enviados para os professores. O registro, a análise e a socialização são realizados nos HTPC,

no planejamento, no replanejamento e no dia do SARESP, sob a coordenação da equipe gestora. Quanto aos funcionários, pais de alunos e alunos, percebemos que os dados dos resultados são apenas divulgados e socializados, mas não existe uma discussão e nem análise desses dados.

Levando em consideração a observação do ambiente escolar, verificamos que realmente existe um painel na escola onde são colocados os registros dos resultados das avaliações externas. Na reunião de replanejamento foram apresentados os resultados da avaliação externa e no dia do SARESP também foram utilizados gráficos e um histórico dos últimos três anos para discussão. O que notamos é que a comunidade local (funcionários, pais e alunos) não tem momentos marcantes especiais para análise e discussão, apenas são informados.

Notamos na fala de dois entrevistados uma preocupação com o alcance das metas, como mostra o comentário do Professo P3 e do Funcionário F2 sobre o bônus em relação ao SARESP. Isso nos remete justamente aos resultados do SARESP que são utilizados como referência no Programa de Incentivo à Boa Qualidade da Gestão na Escola, prevendo o estabelecimento de metas de melhoria da qualidade do ensino por unidade escolar. O cumprimento das metas representa para a escola incentivo de remuneração para toda a equipe escolar. Verifica-se aqui a responsabilização e um sistema de recompensa do mérito, via bonificação. Para Hanushek (apud ANDRADE, 2008, p. 451):

[...] a lógica da política passa a ser atrelada a recursos, inclusive a maiores (ou menores) salários para professores e diretores de escola, a resultados. Desta forma, o educador fica responsável perante a sociedade pela aprendizagem dos alunos.

Preocupa-nos que a escola esteja organizando os processos de ensino somente em função do SARESP.

Em relação à avaliação interna e externa da escola, indagamos os gestores, professores, funcionários, pais de alunos e alunos acerca da promoção de reflexão sobre essa avaliação e seu significado para o planejamento e planos escolares. O que constatamos foi que somente a equipe gestora e os professores participam do momento de reflexão. O não envolvimento de funcionários e alunos nesse momento impede-os de tomar conhecimento da organização, da função social, do contexto, dos resultados, das metas e das ações da escola.

Conseqüentemente, esses dois segmentos da comunidade escolar deixam de ser copartícipes e corresponsáveis pela aprendizagem dos alunos. Para os pais, existem somente reuniões de informações sobre o assunto, como demonstram algumas falas, mas que representam a posição da totalidade dos entrevistados:

Essas reuniões que a gente coloca [...] o resultado da avaliação, aí provoca ali a discussão, a gente pede opiniões. Existe o dia do SARESP, agora para a comunidade, de uma maneira geral, são as reuniões de pais. No dia do SARESP a comunidade não vem. Não é convidada (Gestor G1).

Essa promoção de reflexão não existe, não é oferecida pala escola para comunidade... Para a comunidade, se faz as reuniões, são feitas as reuniões dos pais, [...]. Não só com os professores. É em HTPC. A conversa em HTPC, ele traz as informações e passa as informações (coordenador)... tem o dia do SARESP, tem aquele dia do SARESP, que ele também aproveita [...] o estudo do SARESP (Professor P1).

Nós temos a oportunidade sim, pelo menos duas vezes ao ano... No planejamento e replanejamento que tem o espaço próprio para isso, de colocar, de questionar [...] eu, particularmente, faço isso o ano todo [...] acho que qualquer momento isso pode ser feito, eu, particularmente, dentro da minha disciplina faço quando é o momento coletivo também eu faço [...] quando eu acho que não tem algo certo eu procuro a coordenação e a direção da escola para conversar e falo: olha, alguma coisa precisa ser mudada (Professor P2).

Ah, com certeza [...]. Mas a gente não participa. Antigamente, logo que eu entrei, tinha uma reunião que a diretora colocava todo mundo no auditório e todo mundo participava de tudo. Mas agora [...] não (Funcionário F1).

[...] nas reuniões de pais, eles expõem para gente o que dá para fazer, o que dá para melhorar, através da ajuda dos pais... dos alunos e dos professores (Pai de Aluno PA4)

A gente não se organiza dessa forma não. Não tem reuniões, debates, não tem nada disso (Aluno A4).

Nossa observação só veio confirmar as falas dos entrevistados sobre a realização nesses momentos de reflexão em dia do SARESP e de reunião de replanejamento dos quais participamos e verificamos que não são abertos à comunidade, como foi confirmado pelo Gestor G1, pelo Professor P1, pelo Funcionário F1 e pelo Aluno A4. O que foi esclarecido é que, para os pais, as

informações são realizadas somente por meio das reuniões de pais, como sugere o Gestor G1, o Professor P1 e o Professor P4.

Destacamos a necessidade de existir esses momentos de reflexão sobre a avaliação interna e externa para que toda a comunidade possa entender todo o processo avaliativo e as condições efetivas da escola pública na oferta do serviço educacional. Nesses momentos poderá ser mostrado o papel do professor em sala de aula, do profissional da educação que tem o poder de estimular a autoestima positiva dos alunos, bem como a responsabilidade da coletividade pela qualidade do ensino e pela superação da inércia e do conformismo diante do descaso governamental pela educação. Enfatizamos aqui a observação de Mauá Jr (2007) de que o processo de planejamento escolar deve ser o resultado das reflexões críticas e permanentes da comunidade na qual está inserido.

Procuramos nas falas dos gestores, professores, funcionários, alunos e pais de alunos, identificar sua participação na elaboração dos Planos Escolares.

Buscamos saber dos gestores como eles têm participado na elaboração dos planos anuais e constatamos que o diretor não lidera esta tarefa, como mostram as falas citadas abaixo.

Eu acho que aí a gente participa menos. Aí, o que acontece, o Governo agora tem o currículo oficial, não é? Então, o que a gente recomenda, o que a gente faz é orientar o professor, também se o professor quiser mudar alguma coisa sabe que se ele tem os seus argumentos, ele pode tudo, mas, aí é mais por parte dos professores (Gestor G1).

Os professores, cada um faz sua disciplina e os coordenadores acompanham dentro das propostas para ver se está adequado, como é que está, [...] mas quem está à frente fazendo o seu planejamento é o professor (Gestor G2).

Então a gente procura... o grupo gestor procura ser o mais democrático possível, dar abertura para todos, ouvir a todos, mas como eu disse, nem sempre há uma participação efetiva de toda a comunidade. Esse é um desafio, acredito, que não só para nossa escola, mas para muitas aí (Gestor G3).

Considerando as falas dos Gestores G1 e G2, percebemos que eles se referem aos Planos Escolares anuais como se fossem os Planos de Ensino dos Professores. Os Gestores G1, G2 e G3 afirmam que seus planos não são elaborados democraticamente, chegando o gestor G3 a deixar claro que nem

sempre se dá a participação de toda a comunidade escolar, apesar da tentativa para envolvê-la no processo de planejamento. Os Gestores G1 e G2 responsabilizam o Currículo do Estado pelo engessamento dos Planos de Ensino da escola. Entendemos que os gestores, com suas respostas, não se responsabilizam pela efetiva participação do coletivo.

O gestor não tem soluções mágicas, mas precisa ser o grande articulador da escola, o que significa que deve criar canais de comunicação e interação. Essa interação não é somente a troca de idéias ou a realização de tarefas no dia a dia, mas também o enfrentamento e a superação das dificuldades. Ressaltamos que não podemos deixar de atribuir o papel de liderança e de coordenação geral do planejamento ao diretor de escola, juntamente com os coordenadores e comunidade, como determina o artigo 47 do Regimento Escolar: “O Núcleo de Direção da Escola é o centro executivo do planejamento [...]” (REGIMENTO, 1998, p. 16). É muito importante o papel do gestor como planejador e pesquisador, além dos outros papéis que ele já exerce.

No entanto, Ferri, Macedo e Santos (2012, p. 226) alegam que:

[...] ainda se fazem presentes os condicionantes de uma cultura escolar que se apresenta tradicionalmente autoritária, hierarquizada, onde o poder está geralmente centralizado na figura dos gestores escolares. A participação efetiva na identificação, reflexão e tomada de decisões sobre as demandas da comunidade e a solução para os problemas detectados nem sempre tomam parte da rotina da escolar.

Como parte integrante do processo político-pedagógico da escola, os professores foram indagados sobre sua participação na elaboração dos Planos de Ensino. Todos foram unânimes em responder afirmativamente, como mostram suas falas:

Participação na elaboração dos planos, Sim. A comunidade não, sempre com os professores e coordenadores. Apesar de que os planos são os professores que elaboram seus planos. Planos de Ensino. Depois o coordenador vem e verifica os planos, aí eles tentam juntar, colocar todo mundo junto para discutir como é que está este plano (Professor P1).

O meu Plano Anual tem que conter os que o Estado quer que seja aplicado, inclusive já vem lá o caderno do aluno e o caderno do aluno tem que ser usado, como é que eu vou fugir daquilo no meu Plano

Anual? O que eu posso fazer são adaptações durante o bimestre, que é a parte onde eu posso modificar, mas o Plano Anual, ele praticamente vem pronto (Professor P2).

Na verdade o plano, a gente... Eu mudo o meu é... voltado para o projeto da escola, não tem como... Busco aí associar com outros colegas dentro do que seja viável. [...] aqueles caderninhos do currículo do Estado, ele contempla o conteúdo básico (Professor P3).

Os professores podem dar palpites à vontade. É que os professores participam um pouco... [...] eu vejo isto igual política: a sociedade reclama, mas participa pouco, aqui é mesma coisa, os professores reclamam que é só aquilo ali, mas não querem dar uma alternativa, se não dá alternativa tem que fazer o que está ali à disposição. A comunidade... é raro eu ver alguém da comunidade vir aqui... É raro... Eu nem sei se cheguei a ver, mas é muito difícil. Mesmo o Conselho de Escola, por mais que alguns pais participem da escola, não tem essa participação que eu acho interessante (Professor P4).

É a participação aí no nosso caso e mais nos Planos de Ensino, o professor, os outros é o coordenador e a direção (Professor P5).

Considerando as falas dos professores, podemos afirmar que participam da elaboração do Plano de Ensino, mas reclamam que o currículo já vem pré-estabelecido, deixando uma pequena margem para a reestruturação do Plano para atender à Proposta Pedagógica da Escola. O que deve ser entendido e orientado aos professores é que o Currículo Oficial do Estado de São Paulo faz parte de um Plano Político de qualidade do ensino e que foi determinado pela Resolução SE 76 de 7 de novembro de 2008. No entanto, segundo a LDB, a Proposta Pedagógica da Escola deve ser definida com autonomia pelas unidades escolares, de acordo com as regras do sistema de ensino a que estão subordinados. O que parece é que esse aspecto legal está sendo pouco compreendido. A escola tem autonomia relativa para a definição da Proposta Pedagógica e dos Planos Anuais, mas existe um espaço de poder que é prerrogativa do sistema. Cabe ao gestor apoiar os docentes na tarefa de elaboração de seus Planos e assegurar a coerência e articulação entre seus Planos, a Proposta Pedagógica da Escola e o Currículo do Estado.

Percebemos uma resistência, um desconforto em relação ao currículo, mas necessitamos do entendimento de que a escola tem autonomia para decidir o seu destino, no entanto, não possui soberania para ser independente de seu sistema que define as suas diretrizes, no caso, a Secretaria de Educação do Estado de São

Paulo. Dois professores, P1 e P2, comentaram também que a comunidade não participa do planejamento, nem da elaboração dos Planos Escolares. Não encontramos documento algum que comprove a participação da comunidade. A elaboração do Plano de Ensino é um momento em que se realiza um processo de avaliação formativa e para que haja sucesso, como reforça Melchior (2004), é necessária a participação de todos, com transparência, sem traumas nem ansiedades.

Levando em consideração as falas de alguns gestores e professores sobre a ausência da comunidade (pais, alunos e funcionários) na participação do planejamento e na elaboração dos Planos Escolares, buscamos nas entrevistas falas que viessem confirmar essa falta de participação.

Fala dos funcionários:

[...] elaboração dos Planos da Escola, não (Funcionário F1).

Olha, esse eu não sei ao certo te responder [...] eu não me lembro... tô meio em dúvida (Funcionário F2).

Fala dos alunos:

Eu não participei de nenhum (Aluno A1).

Elaboração dos Planos Escolares, são os professores, a coordenação, mas não envolve aluno, pelo que eu sei (Aluno A2).

Olha, eu não participei, mas acredito que alguém, assim, da escola como o coordenador tenha participado (Aluno A3).

Ah, não, eu não sei e nem participei até hoje (Aluno A4).

Fala dos pais:

Normalmente é a equipe gestora e alguns professores já que sabem o que a escola precisa (Pai de Aluno PA1).

Ah, eu desconheço... Não... Nunca participei (Pai de Aluno PA2).

Olha, eu não sei dizer precisamente, porque tudo que é passado para gente é nas reuniões... Eu, como pai de aluno, participo das reuniões de pais e faço parte do Conselho (Pai de aluno PA4).

Todos os funcionários, pais de alunos e alunos foram unânimes em declararem que não participam, desconhecem e acreditam que somente professores e gestores participam e conhecem os Planos Anuais da escola.

Por se tratar de planos mais técnicos e pedagógicos sobre a educação do dia a dia da escola, precisa ser compartilhado com todos os seus segmentos, considerando-se de extrema importância a transparência, a prestação de contas, levando-se em conta a historicidade e a cultura da comunidade local que é representada principalmente por funcionários, pais de alunos e alunos. Os Planos Anuais são planos de ações cujas decisões e ações devem ser socializadas na comunidade escolar, a fim de evitar mal-entendidos e promover e facilitar a participação de todos os atores da comunidade escolar.

Defendemos aqui a qualidade negociada, argumentada por Freitas *et al* (2011, p. 69) que escreve: “[...] os processos não são conduzidos ‘contra’ a comunidade escolar, mas ‘com’ essa comunidade”. Bondioli (2004, p. 14) vem confirmar que:

Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm interesse [...] que tem responsabilidade [...] com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalha para explicitar e definir, de modo consensual valores, objetivos, idéias [...] sobre como deveria ou poderia ser.

A revisão adequada da Proposta Pedagógica, do Plano Gestor e dos Planos Anuais requer a reflexão crítica sobre os resultados tanto da avaliação interna como da externa a fim de fundamentar e justificar as decisões e prioridades desses planos de longo, médio e curto prazo. Considerando a relevância das informações disponibilizadas por essas avaliações, buscamos constatar e entender como os gestores utilizam os dados da avaliação interna e externa na elaboração dos Planos Anuais da escola. Os gestores G1 e G3 assim se manifestaram:

Muita coisa a gente usa sim, proposta do ano, menos eu acho que no Plano de Ensino. A gente não sente isto, ele pega lá o currículo oficial do Estado e copia (Gestor G1).

Ah, a gente, os gestores é que coordenam os planos de ensino, até nós temos, vamos dizer assim: um esqueleto e os professores colocam as suas idéias, as suas metas, os seus objetivos, o seu conteúdo, tudo a gente verifica se está de acordo com o currículo, se os projetos são viáveis de acordo com a Secretaria e isso é avaliado pelo grupo (Gestor G3).

Nota-se uma contradição entre as duas falas. Enquanto o Gestor G1 diz que os professores copiam o currículo do Estado, o Gestor G3 afirma que os gestores coordenam e orientam a construção dos Planos de Ensino. Entendemos o papel dos gestores como sujeitos responsáveis pela geração de mudanças na escola a partir de tomadas de decisões sobre o planejamento, sua aplicação e avaliação e sobre os Planos Escolares. Para os gestores, isso exige que tenham competência técnica, participação responsável e comprometimento com os resultados efetivos e significativos da instituição escolar.

Considerando que o gestor desenvolve na unidade escolar o papel de maestro que comanda sua orquestra, percebemos aqui a falta de sintonia em reger os Planos Anuais, principalmente os Planos de Ensino dos professores que deveriam conter e definir as ações voltadas para a qualidade do ensino e para seus resultados em resposta aos problemas detectados nas avaliações da escola. Tomando conhecimento de alguns Planos de Ensino, pudemos constatar que são elaborados explicitamente com base no Currículo Oficial do Estado, de acordo com os cadernos dos professores, o que parece não expressar uma resposta adequada aos problemas pedagógicos mais graves da escola.

Destacamos aqui a importância da avaliação interna e externa na construção dos Planos de Ensino mais adequados à realidade do contexto escolar, como afirmam Dias Sobrinho e Balzan (1995, p. 34), “A avaliação nas suas dimensões internas e externas é capaz de apreender a multiplicidade das faces e os sentidos normalmente escondidos e levar à reconstrução das partes, integrando-as no conjunto.”

Considerando as falas dos gestores, procuramos confrontá-las com as falas dos professores e analisar como as avaliações internas e externas são por estes utilizadas nas elaborações das atividades do Plano de Ensino. As falas dos professores P2, P3, P4 e P6 são significativas.

Há utilização dos dados, mesmo que estes Planos vêm prontos, é utilizada a avaliação interna e externa para elaborar esses Planos Anuais escolares, por exemplo, eles têm dados que as crianças, os alunos, não atingiram certas habilidades e competências, você ali vai identificar. A gente tem que trabalhar no que eles não estão atingindo e saber por que e qual é o motivo de não estarem atingindo. Eu particularmente tenho uma posição bem definida, eu acho que nós, professores, a gente vem sendo crucificado há muito tempo. Porque só

o professor não consegue fazer o aluno aprender. Se a família [...], se a comunidade [...], se o Governo não assumir este compromisso, só o professor não vai conseguir, nós não temos esse poder mágico na mão (Professor P2).

Os dados da avaliação interna e externa sim são utilizados no nosso Plano. Eu acho que você faz o Plano e ele pelo menos eu penso que você tem que procurar seguir uma tendência e a gente está buscando, é difícil de encontrar pelo jeito a gente não está encontrando, tem hora que eu penso que estou no caminho errado, porque se eu estou fazendo, como é que eu não estou conseguindo, a escola não chegou neste IDESP, entendeu? Até eu desafiei... Se eu estou trabalhando a Proposta, estou trabalhando o caderninho e não estão indo bem, então algo está errado. [...] Porque da forma que ele é cobrado no SARESP, eu estou preparando a minha avaliação toda tendenciosa ao SARESP e porque eu não estou tendo retorno? Ou será que esse retorno vai ser depois? Mas depois que já acabou? Depois que a escola for punida mais um ano? Entendeu? (Professor P 3).

São utilizados os dados da avaliação interna e externa, tanto são que todo nosso HTPC tem lá os dados, os índices que nós atingimos no SARESP, no IDESP e o que se pretende de nós. Então esses índices, se o professor fala que não conhece é porque ele nunca pegou a pauta do HTPC, os dados estão ali e nós estamos usando e tentamos melhorar (Professor P4).

Bom, as pessoas têm o conhecimento desses dados da avaliação interna e externa e é claro que eles acabam interferindo, agora eles não são a informação mestra para a discussão deste plano de ensino (Professor P6).

Todos os professores em suas falas foram unânimes em afirmar que as avaliações internas e externas são utilizadas, tanto para o planejamento como para a elaboração dos planos de ensino. No entanto, notamos que os professores P2, P3 e P4 relatam dificuldades, fazem queixas e demonstram expectativas sobre a avaliação externa (o SARESP). Somente o Professor P6 afirma que os resultados da avaliação influenciam, mas não são a base principal para a elaboração do Plano de Ensino.

Quando os professores falam das dificuldades dos alunos para adquirir certas habilidades e competências, demonstram insatisfação que requer a análise do processo avaliativo dos alunos. Suas queixas deixam transparecer sentimentos de insatisfação sobre a leitura que fazem da realidade escolar que apresenta índices e metas que precisam ser discutidos, compreendidos, buscados e alcançados pela escola, com o auxílio da comunidade escolar. Suas expectativas são projeções de

melhorias do desempenho da escola viabilizadas com o envolvimento de toda a comunidade escolar e com o auxílio do Estado.

Percebemos que os professores estão questionando as suas rotas, os seus caminhos e buscando solução para os problemas. Como observa Freitas et al. (2011 p. 70), se “[...] continuarmos seguindo nosso caminho sem refletir sobre o sentido de nossas escolhas, o desejo de transformar ficará limitado ao discurso”. Queremos evidenciar a fala do Professor P2 quando afirma que a família, a comunidade, o Governo e a escola, trabalhando juntos, de forma complementar, poderão vencer o desafio da qualidade da educação.

A observação, as falas dos entrevistados e os documentos comprovam que os funcionários, pais de alunos e alunos não participam das atividades de planejamento da escola e desconhecem seus planos anuais. No entanto, é importante que também esses membros da comunidade escolar se sintam pertencentes à escola e capazes de contribuir para sua melhoria.

Corroborando a recomendação do envolvimento de toda a comunidade escolar e do Estado na melhoria do ensino feita por alguns professores, justifica-se a afirmação de Freitas (2005, p. 929):

Uma negociação ampla e responsável *com os atores* da escola – acerca do seu projeto pedagógico e das suas demandas, incluindo um sistema público de monitoramento de qualidade, construído coletivamente – pode ser a maneira de fazer alguma diferença.

A discussão da relação entre avaliação, planejamento e Plano Escolar Anual nos remete ao reconhecimento da importância do trabalho coletivo e da vinculação das atividades de planejamento da escola com suas avaliações internas e externas a fim de incorporar progressivas melhorias efetivas ao seu trabalho pedagógico. A escola precisa compreender que precisa repensar-se continuamente em seu trabalho pedagógico porque só ela pode transformar-se a si própria, com as pessoas que a constituem, ou seja, a comunidade escolar e a comunidade circundante. Deste modo, poderá tornar-se, como recomenda Alarcão (2003, p. 82),

Uma escola que reflita sobre seus próprios processos e as formas de atuar e funcionar. Uma escola que analise, desconstrua e refaça as suas opções e sua ação curricular. Uma escola que saiba criar suas próprias regras. Mas, que ciente da sua autonomia responsável, saiba prestar contas da sua atuação, justificar os seus resultados e autoavaliar-se para definir o seu desenvolvimento.

Em suma, a escola deve estar comprometida com o processo de reflexão sobre sua avaliação interna e externa, pois essa é a mola propulsora de sua transformação, num processo permanente de autorreflexão e de aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas a fim de caminhar efetivamente para a sonhada melhoria da qualidade da educação básica.

CONCLUSÃO

Neste estudo consideramos a avaliação institucional interna e externa um importante instrumento de aperfeiçoamento da gestão em uma escola de educação básica. A avaliação externa pode se tornar um instrumento significativo para a melhoria do ensino por disponibilizar informações periódicas que permitem constatar a ocorrência ou não de eficiência e eficácia nas políticas educacionais. Por outro lado, a avaliação interna ou autoavaliação é um mecanismo fundamental no cotidiano escolar para aprimorar a sua qualidade, como um processo em permanente construção e reconstrução da escola, fornecendo-lhe informações que permitem analisar sua atuação e desempenho de forma a reconhecer as dificuldades e traçar novos rumos para superá-las. Verificamos assim que não há como separar avaliação e qualidade em uma instituição escolar, pois, para atingir os seus objetivos necessita rever constantemente os seus métodos que são justificados por meio de indicadores de qualidade que auxiliem a levantar as informações mais relevantes.

A revisão de literatura permitiu-nos o embasamento teórico do estudo e forneceu-nos importantes informações acerca do tema em questão, dando-nos a oportunidade de tecer considerações no que tange à avaliação institucional como instrumento de monitoramento e aprimoramento de gestão da escola pública de educação básica.

Procurando responder como a escola pública de educação básica vem utilizando as avaliações interna e externa para repensar e/ou reformular seu Projeto Educativo, seu Plano Gestor e seus Planos Escolares anuais para superar as limitações e dificuldades apontadas, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino, esta pesquisa também se tornou um processo de avaliação da escola e permitiu-nos, não só identificar problemas, mas também aspectos positivos que podem servir de parâmetros para a realização de mudanças necessárias na escola.

A pesquisa mostrou como a escola vem utilizando os resultados da avaliação interna e externa para subsidiar a elaboração, acompanhamento e reformulação do Projeto Educativo Escolar e como vem exercendo de modo precário seu espaço de autonomia pedagógica e administrativa para repensar seus projetos e planos, levando em conta sua realidade e seus problemas efetivos.

Para que haja um processo de construção de um Projeto Educativo Escolar bem definido, é necessário que esse processo tenha base na realidade da escola, nas suas peculiaridades, no seu ritmo, e no envolvimento de toda a comunidade escolar. No entanto, notamos que isso não vem acontecendo na escola foco de nosso estudo.

O Projeto Educativo precisa ser articulado pela gestão e obter a participação da comunidade para definir e avaliar o rumo da escola, o que não vem ocorrendo. O Projeto Educativo da escola está centrado na equipe gestora, evidenciando assim uma centralização de seu processo de elaboração. A equipe gestora apresenta um discurso de gestão democrática que não condiz com a realidade em relação à participação dos colegiados e da comunidade local na elaboração do Projeto Educativo. O princípio de participação e democratização na elaboração do Projeto Educativo fica reduzido a uma parte dos atores da escola, ou seja, gestores e professores somente, enfraquecendo as decisões da comunidade escolar.

A avaliação da escola precisa levar à reflexão coletiva e ao diálogo, uma vez que a construção de significados é social, ou seja, depende do outro para que se efetue. A escola, na busca de esclarecimentos, de compreensão de decisões e de suas ações, terá no diálogo entre os seus atores uma de suas melhores alternativas para a reflexão sobre suas práticas avaliativas e para a solução de seus problemas no cotidiano escolar.

Retomamos aqui o que defendemos na justificativa do problema deste estudo, ou seja, que o gestor tem que ser um educador, recuperando a dimensão pedagógica da gestão para que possa levar adiante o Projeto Educativo Escolar com sucesso, abrindo espaço para a participação da comunidade escolar e visando a qualidade do ensino.

Quanto à utilização dos dados da avaliação interna e externa no processo de elaboração do planejamento escolar, verificamos que são utilizados, mas não estão se realizando com base numa reflexão e intencionalidade clara. Não existe clareza nos instrumentos que conduzam à execução. O que se conclui é que não há uma cultura sobre avaliação escolar pelos atores da escola para utilizar a avaliação de modo contínuo e sistemático. É a partir dos dados da avaliação interna e externa que a comunidade escolar deve proceder à reflexão e decidir

coletivamente sobre a intencionalidade educativa da escola, sua missão, sua visão de futuro e seus valores.

Muitas vezes, o que sentimos é que a escola reflete sobre seus problemas, mas decide o que fazer somente na instância da equipe gestora e dos professores e não partilha seu processo decisório com os pais dos alunos e com os alunos. No entanto, toda a comunidade deveria estar presente na construção do Projeto Educativo. O envolvimento dos pais dos alunos não pode se restringir à participação numa reunião para conhecer as notas e os boletins de seus filhos. Ou seja, sua presença é solicitada somente como um cumprimento da legislação ou uma cobrança da escola fazendo um pré-julgamento implícito de que eles não realizam a contento as suas funções.

O Plano de Gestão representa para os gestores e professores o documento de maior importância dentro da escola por seu valor legal. A escola se refere a ele como o documento normativo que tem o dever de ser homologado, portanto, a prestação de contas aos seus superiores. No entanto, notamos nesse documento um sentido burocrático, mas não o de compromisso com a melhoria da qualidade do ensino.

Os dados contidos no Plano de Gestão sobre avaliação interna e externa representam informações dos resultados das avaliações que, por si só, não significam absolutamente nada se a escola não realizar uma avaliação sistêmica de sua realidade. Como documento, deveria conter e contemplar as intenções de todos os envolvidos, pois também é fruto do coletivo e atender às suas dimensões política e técnica. A elaboração do Plano ficou exclusivamente a cargo da equipe gestora, o que demonstra seu ranço histórico centralizador e burocrático. No entanto, a escola precisa incorporar o novo espírito descentralizar e democrático da nova LDB. Observamos que a democracia, a participação, a transparência e a clareza das regras ainda é um ideal distante do cotidiano escolar.

Constatamos também nos Planos Anuais da escola que não há a participação de todos os seus atores. Os Planos Anuais são de uma natureza técnica e pedagógica, mas implicam também uma dimensão política. Exercitar a participação política, refletir e agir para o bem comum é fundamental para a prática democrática da escola, pois a dimensão pedagógica implica também a dimensão política. O diretor deve ser o articulador político da escola, cabendo a ele ouvir e refletir com sua especificidade de pedagogo, somando as contribuições dos

professores, dos trabalhadores, dos usuários e suas famílias para definir os rumos da escola.

Cada escola é uma realidade e necessita ser diagnosticada segundo suas especificidades e para isso precisam ser viabilizados mecanismos que possibilitem a ampliação da participação de todos os seus atores. A escola precisa aproximar a comunidade às suas decisões. Para isso, é necessário cuidado especial para o bom funcionamento do colegiado escolar.

Quanto ao Currículo e aos Planos de Ensino, percebemos que existe um desconforto por parte dos gestores e professores quanto à autonomia, mas cabe à escola entender e considerar o papel do Estado de resguardar a autonomia da escola não a abandonando à própria sorte. Por outro lado, cabe também ao Estado garantir todas as condições para que a escola possa exercer sua autonomia político-pedagógica, decidindo na instância de seu colegiado sobre os melhores rumos para a melhoria da qualidade do ensino.

Os resultados da avaliação interna e externa são utilizados na reformulação dos Planos Anuais e principalmente nos Planos de Ensino, mas os professores questionam os resultados e se sentem insatisfeitos, principalmente diante das dificuldades dos alunos quanto às habilidades e competências que deveriam alcançar quando apresentam índices e metas que precisam ser cumpridas nas avaliações externas.

Na autoavaliação da escola realizada no final do ano, seu diagnóstico apresenta contradições sobre a participação da comunidade, sobre a utilização, reflexão e socialização da avaliação interna e externa. Como defendemos que a autoavaliação não é apenas uma ferramenta pedagógica, mas também política, questionamos a participação da comunidade quanto à transparência dos resultados, dos serviços prestados e oferecidos pela escola à sua comunidade escolar, se esses serviços estão demonstrando resultados que estão sendo traduzidos na melhoria da qualidade do ensino.

Verificamos que a escola utiliza os dados da avaliação interna e externa nesses planejamentos, realiza um diagnóstico de autoavaliação somente com professores e gestores, mas são procedimentos que estão sendo realizados como rituais, não os vinculando à discussão de propostas de atuação com mudança de comportamentos. Concluimos, portanto, que a prática de autoavaliação institucional nessa escola está sendo praticada de forma isolada, o que,

ocasionalmente fracassa, necessitando que seja implantada de maneira coerente, de um lado, com a realidade da escola e, de outro lado, com os procedimentos externos que avaliam a instituição.

Acreditamos assim que, a partir da abertura para participação de todos os atores da escola, possibilitando desempenharem um papel ativo nas decisões escolares, essa estará dando oportunidade à criação de novos espaços políticos que determinarão novas relações no cotidiano escolar necessários para a transformação social da escola.

Retomamos aqui a questão apresentada no início do estudo que se refere ao uso das informações fornecidas pelas avaliações internas e externas pela escola para repensar e/ou reformular seu Projeto Político-Pedagógico, suas práticas de gestão e seus Planos Escolares, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação. Essa questão trouxe-nos a evidência de que, apesar de a escola ter iniciado um processo de reflexão pelos seus gestores e professores, ela não tem conseguido utilizar os resultados da avaliação para esse fim. Podemos afirmar, entretanto, com base nos teóricos, nas observações e nas entrevistas realizadas, que a avaliação institucional na educação básica possibilita à escola identificar, não somente os seus pontos fortes, mas também as suas fragilidades, possibilitando o aprimoramento da gestão escolar por meio da elaboração de metas que viabilizem melhorias na qualidade da educação. Por fim, podemos dizer que é necessário compreender a avaliação institucional como instrumento utilizado pela escola pública de educação básica para a superação de suas limitações e dificuldades, num processo que permite aperfeiçoar suas práticas, melhorando assim a sua qualidade.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ALARCÃO, I. Dimensão de formação. In: UNIVERSIDADE DE AVEIRO. **Formação contínua de professores - realidade e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000a.

AFONSO, N. Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas. In: COSTA, J. A.; VENTURA, A.; MENDES, A. N. (Orgs.). **Liderança e estratégia nas organizações escolares**. Aveiro: Ed. Universidade de Aveiro, 2000b.

AFONSO, A. J. Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios para um debate iberoamericano. **SISIFO / Revista de Ciências da Educação**, n. 9, p. 57-70, maio/ago., 2009.

AGUILAR, L. E. A gestão da educação: seu significado a partir de projetos pedagógicos institucionais. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. 3. 1997, Campinas. **Anais...** Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1997.

ALAIZ, V.; GÓIS, E.; GONÇALVES, C. **Auto avaliação de escolas: pensar e praticar**. Porto, Portugal: ASA, 2003.

ANDRADE, E. C. School accountability no Brasil: experiências e dificuldades. **Econ. Polit.** set., 2008, v.28, n. 3, p. 443-453. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31572008000300005 &lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 set. 2011.

BELLONI, I.; BELLONI, J. A. Questões e propostas para uma avaliação institucional formativa. In: FREITAS L. C. (Org.). **Avaliação de escolas e universidades**. Campinas: Komedi, 2003.

BELLONI, I.; MAGALHÃES, H.; SOUSA, L. C. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, A. C. **Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, diferenças e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BORDIGNON, G. **Conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública**. Programa Nacional de Fortalecimentos dos Conselhos de Escola. Brasília: MEC/SEB, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1999.

_____. Ministério da Educação. Comissão Nacional da Avaliação da Educação Superior. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Orientações Gerais para o Roteiro da Autoavaliação das Instituições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, 2004.

_____. Emenda Constitucional (1998). Emenda Constitucional n. 19, de 04 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. In. BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1999, p. 201.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 jan. 2001.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, n. 248, 23 dez. 1996.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. UFMG. v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

CORTELLA, M. S. A. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e práticos**. São Paulo: Cortez, 1999.

COSTA, J. A. **O projeto educativo da escola e as políticas locais: discursos e práticas**. Aveiro: Ed. Universidade de Aveiro, 1997.

_____. Projetos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 85, p. 1319-1340, 2003.

DALMAS, A. **Planejamento participativo na escola**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEMO, P. **Política social, educação e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1996.

DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, N. C. **Avaliação institucional: teoria e experiências.** São Paulo: Cortez, 1995.

_____. _____. (Orgs.). **Avaliação institucional: teorias e experiências.** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Campo e caminho da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica.** Florianópolis: Insular, 2002, p. 13-62.

_____. **Políticas educacionais e reformas da educação superior.** São Paulo: Cortez, 2003.

FELIPE, J. P. Sistema de Avaliação do rendimento escolar de São Paulo; ajuda ou obstáculo? In: CAPPELLETTI, I. F. (org.). **Avaliação de políticas e práticas educacionais.** São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2002. p. 173-192.

FERNANDES, M. E. A.; BELLONI, I. **Progestão - Módulo IX: Como desenvolver a avaliação institucional da escola?** Brasília: Conselho Nacional de Secretarias de Educação, 2004.

FERRER, A. T. Avaliação e mudança de sistemas educacionais: a interação que falta. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro, 1995. **Anais...** Brasília: MEC, 1996.

FERRI, L. M. C. G.; MACEDO, M. E. C. M.; SANTOS, C. M. Projeto educativo, planejamento participativo e gestão escolar. In: SANTOS FILHO, J. C. (Org.). **Projeto educativo escolar.** Petrópolis: Vozes, 2012, p. 219-245. (no prelo).

FINI, M. I. (coord.). **Caderno do professor: gestão do currículo na escola.** São Paulo: SEE, 2008.

_____. **Matrizes de referências para a avaliação Saesp: documento básico.** São Paulo: SEE, 2008.

FRANCO JUNIOR, F. C. J. Avaliação em larga escala da educação básica: da relevância aos desafios. In: MALAVAZZI, M. M. S.; BERTAGNA, R. H.; FREITAS, L. C. (Orgs.). **Avaliação: desafios dos novos tempos.** Coleção Avaliação: construindo o campo e a crítica. Campinas: Komedi, 2006. p. 43-65.

FREITAS, D. N. T. A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa In: Reunião Anual da ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 2005a.

_____. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa.** Campinas: Autores Associados, 2007a.

_____. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 663-689, set./dez. 2004.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o acaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out., 2007b. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 5 mar. 2011.

_____. et al. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. (Orgs.). **Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. Campinas: Mercado e Letras, 2004.

_____. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, (Especial) out., 2005b. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 5 mar. 2011.

GADOTTI, M. **Avaliação institucional: necessidades e condições para a sua realização**. Disponível em: <[http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigos it0029.Avali_Institucional.pdf](http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigos%20it0029.Avali_Institucional.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2009.

_____. Projeto político pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização. In: ROMÃO, J. E. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 2001.

GANDIN, D.; GANDIN, L. A. **Temas para um projeto político-pedagógico**. 6. ed. Petrópolis, Vozes, 2003.

_____. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Cortez, 2001.

GENTILI, P. A. A. O discurso da “qualidade” como retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 111-177.

HADJI, C. **Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos**. 4. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

LEITE, D. **Reformas universitárias: avaliação institucional participativa**. Petrópolis: Vozes, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Faculdade de Educação. LOED - Laboratório de Observação e Estudos Descritivos. **Avaliação institucional: potencializando a qualidade nas escolas.** Documento de trabalho. Campinas: UNICAMP, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, A. M. A descentralização como eixo das reformas de ensino: uma discussão da literatura. **Revista Educação & Sociedade.** Campinas, v. 22, n. 77, p. 28-48, dez. 2001.

MAUÁ JR, R. **Planejamento escolar: um estudo a partir das produções acadêmicas (1961-2005).** 2007. Dissertação (Mestrado) - Unesp, Marília, SP. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/junior_rm_dr_mar.pdf>. Acesso em: 6 set. 2011.

MELCHIOR, M. C. **Avaliação Institucional da escola básica.** Porto Alegre: Premier, 2004. 184 p.

MINAYO, M. C. S.; GOMES, S. F. D. R. (Orgs.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2007.

MOURA, M. L. S.; FERREIRA, M. C.; PAINE, P. A. **Manual de elaboração de projetos de pesquisa.** Rio de Janeiro: Uerj, 1998.

MUNHOZ, C. **Avaliando o IDEB.** Disponível em: <<http://www.educacional.com.br/reportagens/IDEB/default.asp>>. Acesso em: 24 set. 2010.

MUÑOZ, D. A elaboração do projeto educativo da escola. In: ÁLVAREZ, M. et al. **O projeto educativo da escola.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

NAURA, S. C.; AGUIAR, M. Â. S. (orgs). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2001.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Planejamento dialógico - Projeto Político-Pedagógico e Proposta Pedagógica da Escola: desfazendo nós, apontando caminhos. **Publicações Pedagógicas,** Braga, Portugal, p. 49-56, 2004.

PESTANA, M. I. O sistema de avaliação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, v. 79, n. 19, p. 65-73, jan./abr., 1998.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAPHAEL, H. S.; CARRARA, K. **Avaliação sob exame**. Campinas: Autores Associados, 2002.

RIBEIRO, V. M.; RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 227-251, jan./abr. 2005.

RISTOFF, D. I. Avaliação Institucional: pensando princípios In: BALZAN, N. C.; SOBRINHO, J. D. **Avaliação institucional**: teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 1995.

RODRIGUES, S. C. **Construção de uma metodologia alternativa para a avaliação das escolas públicas de ensino fundamental através do uso da análise por Envoltório de Dados (DEA)**. 2005. Tese (Doutorado) – UNICAMP, Campinas, SP.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998.

SANTOS, C. R. **O gestor educacional de uma escola em mudança**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SANTOS FILHO, J. C. (Org.). **Projeto educativo escolar**. Petrópolis: Vozes, 2012, no prelo.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Parecer CEE 67/98, de 18/03/1998. **Normas regimentais básicas para as escolas estaduais**. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/Pareceres/pa_67_98.htm>. Acesso em: 10 maio 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Estado da Educação. **SARESP- 2007**. Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2007/subpages/provas.html>>. Acesso em: 5 set. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Estado da Educação. **SARESP- 2008**. Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2008/index.aspx>>. Acesso em: 5 set. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Estado da Educação. **SARESP- 2009**. Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2009/>>. Acesso em: 5 set. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Estado da Educação. **SARESP- 2010**. Disponível em:

<http://saresp.fde.sp.gov.br/2010/Boletins/RedeEstadual/1/028435_1.pdf>. Acesso em: 5 set. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Estado da Educação. **Nota Técnica PQE - 2008**. Disponível em: <[http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota Técnica PQE2008.pdf](http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota%20Tecnica%20PQE2008.pdf)>. Acesso em: 11 fev. 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Estado da Educação. **Programa de Qualidade da Escola - PQE**. São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria do Estado da Educação. Comunicado SE de 31 de março de 1986. **Dispõe sobre Conselho de Escola**. Disponível em: <http://desaobernardo.edunet.sp.gov.br/comunicado_se_31-03-86.htm>. Acesso em: 10 mai. 2010.

SÃO PAULO. (Estado) Secretaria do Estado da Educação. Resolução SE nº 27 de 29 de março de 1996. **Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo**. Disponível em: <http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/resolucoes/27_1996.htm>. Acesso em: 8 set. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Governo do Estado de São Paulo. **Conheça o SARESP**. Disponível em: <<http://saresp.edunet.sp.gov.br/2005/subpages/conheca.htm>>. Acesso em: 10 maio 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Governo do Estado de São Paulo. **Sistemas de Avaliação**. Disponível em: <<http://avaliacoes.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: 10 maio 2010.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 1988.

SINAES – **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação**/ [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira] – 4. ed., ampl. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

SOARES, J. F. (Coord.). **Escola eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais - Belo Horizonte**: HFMG, 2002. Disponível em: <<http://www.fal.ufmg.br:8080/game/eficaz.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2006.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G.; MARI, F. A. T. Avaliação de escolas de ensino básico. In: FREITAS L. C. (Org.). **Avaliação de escolas e universidades**. Campinas: Komedi, 2003.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 264-283.

SOUSA, S. Z. Avaliação escolar: constatações e perspectivas. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v 24, n.94, p. 59-66, jan./mar., 1995.

SOUSA, S. Z.; LOPES, V. V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. **Revista Adusp.**, p. 54-59, jan. 2010. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/files/revistas/46/r46a09.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2011.

SOUZA, E. R. **“Accountability” de professores: um estudo sobre o efeito da Prova Brasil em escolas de Brasília**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996.

_____. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos**. São Paulo: Ibrava, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gestores e Membros do Conselho de Escola

Prezado(a) Senhor(a):

Estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada: “Avaliação Institucional na Educação Básica: Possibilidades de Aprimoramento de Gestão Escolar”, que tem como objetivo verificar como a escola pública de educação básica vem utilizando os resultados da avaliação institucional nas suas formas de avaliação interna e externa para aprimoramento da gestão, dos projetos e dos planos escolares da instituição escolar para superar as limitações e dificuldades da escola tendo em vista a qualidade do ensino.

Esta pesquisa refere-se a um projeto de mestrado desenvolvido no Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, pela aluna pesquisadora Maria Luiza de Sousa Pinha (RA: 621006823), sob a orientação do Professor Dr. José Camilo dos Santos Filho.

Solicitamos o seu consentimento na participação desta pesquisa. Sua forma de participação consiste em responder uma entrevista semiestruturada, utilizaremos o recurso de gravação de áudio, em data e horário pré-agendado, de acordo com a sua disponibilidade, respondendo questões que se referem ao conhecimento do entrevistado sobre avaliação institucional (interna e externa), Projeto Político-Pedagógico da Escola e Planos Escolares.

Seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, o que garante o seu anonimato.

As informações obtidas dos participantes são confidenciais e somente serão utilizadas com o propósito científico, mantendo resguardado o anonimato dos participantes e da instituição.

Não será cobrado nada, não haverá gastos nem riscos na sua participação neste estudo, não estão previstos ressarcimentos ou indenizações, não haverá benefícios imediatos na sua participação.

Esclarecemos que a sua participação é voluntária e que poderá recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, ou ainda, descontinuar sua participação se assim preferir, sem nenhum dano ou prejuízo.

Os participantes poderão receber os dados da pesquisa quando forem publicados.

No caso de alunos, quando menores de idade, deverão estar acompanhados dos pais ou responsável.

Em caso de dúvida(s) e outros esclarecimentos sobre esta pesquisa você poderá entrar em contato com a pesquisadora: Maria Luiza de Sousa Pinha, pelo telefone (14) 3322-1500 ou pelo e-mail: malupinha3@yahoo.com.br, com o orientador Professor Dr. José Camilo dos Santos Filho, pelo telefone (19) 3368-3640, ou pelo e-mail: jcamilosantos@yahoo.com.br, ou ainda com a presidente do Comitê de Ética em Pesquisa da UNOESTE, Prof.^a Dra. Rosa Maria Barilli Nogueira, pelo telefone (18) 3329-2077, ramal 219.

Desde já agradecemos a sua atenção e participação e colocamo-nos a disposição para maiores informações.

A assinatura do termo de consentimento abaixo formaliza a sua autorização para o desenvolvimento de todos os passos apresentados.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____,

RG: _____, fui esclarecido(a) sobre todas as informações acima descritas e concordo em participar voluntariamente da pesquisa intitulada: "Avaliação institucional na educação básica: possibilidades para aprimoramento da gestão escolar" realizada por Maria Luiza de Sousa Pinha, aluna do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE.

Autorizo a utilização das informações obtidas através do questionário e da entrevista semiestruturada com a finalidade de desenvolver a pesquisa citada. Concedo também o direito de uso para quaisquer fins de ensino e divulgação em

jornais e/ou revistas científicas, desde que mantenha o sigilo sobre a minha identidade, podendo utilizar pseudônimos.

Fui informado(a) dos propósitos e objetivos da pesquisa, estando ciente que a minha participação é voluntária e que posso a qualquer momento me desligar da pesquisa sem nenhum constrangimento.

Presidente Prudente, _____ de _____ de _____.

Maria Luiza de Sousa Pinha
Pesquisadora

Assinatura
Participante da Pesquisa

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Aluno

Seu filho irá participar de uma entrevista a respeito da escola em que estuda, como contribuição para uma pesquisa nomeada: “Avaliação Institucional na Educação Básica: Possibilidades para Aprimoramento da Gestão Escolar”, que tem como objetivo verificar como a escola pública de educação básica vem utilizando os resultados da avaliação institucional nas suas formas de avaliação interna e externa para aprimoramento da gestão, dos projetos e dos planos escolares da instituição escolar para superar as limitações e dificuldades da escola tendo em vista a qualidade do ensino.

Esta pesquisa refere-se a um projeto de mestrado desenvolvido no Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, pela aluna pesquisadora Maria Luiza de Sousa Pinha (RA: 621006823), sob a orientação do Professor Dr. José Camilo dos Santos Filho.

Solicitamos o seu consentimento na participação desta pesquisa de seu filho(a). A forma de participação consiste em responder uma entrevista semiestruturada, utilizaremos o recurso de gravação de áudio, em data e horário pré-agendado, de acordo com a sua disponibilidade, respondendo questões que se referem ao conhecimento do entrevistado sobre avaliação institucional (interna e externa), Projeto Político-Pedagógico da Escola e Planos Escolares.

Seu nome e de seu filho não serão utilizados em qualquer fase da pesquisa, o que garante total anonimato de ambos.

As informações obtidas dos participantes são confidenciais e somente serão utilizadas com o propósito científico, mantendo resguardado o anonimato dos participantes e da instituição.

Não será cobrado nada, não haverá gastos nem riscos na participação de seu filho(a) neste estudo, não estão previstos ressarcimentos ou indenizações, não haverá benefícios imediatos na participação do(a) mesmo(a).

Esclarecemos que a participação de seu(sua) filho(a) é voluntária e que poderá recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, ou ainda, descontinuar sua participação se assim preferir, sem nenhum dano ou prejuízo.

Os participantes poderão receber os dados da pesquisa quando forem publicados.

No caso de alunos, quando menores de idade, deverão estar acompanhados dos pais ou responsável.

Em caso de dúvida(s) e outros esclarecimentos sobre esta pesquisa você poderá entrar em contato com a pesquisadora: Maria Luiza de Sousa Pinha, pelo telefone (14) 3322-1500 ou pelo e-mail: malupinha3@yahoo.com.br, com o orientador Professor Dr. José Camilo dos Santos Filho, pelo telefone (19) 3368-3640, ou pelo e-mail: jcamilosantos@yahoo.com.br, ou ainda com a presidente do Comitê de Ética em Pesquisa da UNOESTE, Prof.^a Dra. Rosa Maria Barilli Nogueira, pelo telefone (18) 3329-2077, ramal 219. .

Desde já agradecemos a sua atenção e participação de seu(sua) filho(a) e colocamo-nos a disposição para maiores informações.

A assinatura do termo de consentimento abaixo formaliza a sua autorização para o desenvolvimento de todos os passos apresentados.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____,

RG: _____, fui esclarecido(a) sobre todas as informações acima descritas e concordo que meu filho participe voluntariamente da pesquisa intitulada: "Avaliação institucional na educação básica: possibilidades para aprimoramento da gestão escolar" realizada por Maria Luiza de Sousa Pinha, aluna do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE.

Autorizo a utilização das informações obtidas através do questionário e da entrevista semiestruturada com a finalidade de desenvolver a pesquisa citada. Concedo também o direito de uso para quaisquer fins de ensino e divulgação em

jornais e/ou revistas científicas, desde que mantenha o sigilo sobre a minha identidade, podendo utilizar pseudônimos.

Fui informado(a) dos propósitos e objetivos da pesquisa, estando ciente que a participação de meu(minha) filho(a) é voluntária e que ele(a) pode a qualquer momento se desligar da pesquisa sem nenhum constrangimento.

Presidente Prudente, _____ de _____ de _____.

Maria Luiza de Sousa Pinha
Pesquisadora

Assinatura
Participante da Pesquisa

Assinatura
Responsável pelo Participante

APÊNDICE C

Roteiro de entrevista semiestruturada para a equipe de Gestores da Escola

1- Dados pessoais - Dados de Identificação:

- a) Nome.
- b) Área de formação.
- c) Tempo nesta Instituição
- d) Função.
- e) Tempo na Função.
- f) Trabalha em outra Instituição?

2- Sobre a avaliação interna e externa da escola:

- a) Realização da avaliação interna do trabalho da escola (plano anual, plano gestor, projeto pedagógico, HTPC e acompanhamento do PPP) sob a coordenação da equipe gestora da escola.
- b) Socialização dos resultados da avaliação interna junto à comunidade escolar.
- c) Registro, análise e socialização das avaliações externas da escola realizadas pela Secretaria Estadual de Educação e pelo Mec.
- d) Promoção de reflexão da comunidade escolar sobre a avaliação interna e externa da escola e seu significado para a sala de aula, o projeto pedagógico e os planos escolares (plano gestor e plano anual).
- e) Participação da equipe gestora da escola na análise e discussão dos resultados do SAEB, IDEB, SARESP e IDESP promovidos pela Secretaria Estadual de Educação e pela própria escola.
- f) Participação do Conselho Escolar na avaliação interna da escola e na análise das avaliações da escola.

3- Sobre o Plano Gestor:

- a) Participação na elaboração do Plano Gestor.
- b) Utilização dos dados da avaliação externa e interna na elaboração / atualização do Plano Gestor.

4- Sobre Projeto Pedagógico.

- a) Participação na elaboração do Projeto Pedagógico.
- b) Utilização dos dados da avaliação interna e externa para a elaboração, reformulação e acompanhamento periódico do projeto pedagógico.

5- Sobre planos escolares:

- a) Participação na elaboração dos Planos Escolares.
- b) Utilização dos dados da avaliação interna e externa para a elaboração dos planos anuais escolares.

APÊNDICE D

Roteiro de entrevista semiestruturada para os Professores Membros do Conselho de Escola

1- Dados pessoais:

- a) Nome.
- b) Formação Profissional.
- c) Tempo atua na escola.
- d) Trabalha em outra escola?
- e) Quantas aulas ministra nesta escola?
- f) Qual a disciplina? No Ensino Médio ou fundamental?

2- Sobre a avaliação interna e externa da escola:

- a) Realização da avaliação interna do trabalho da escola (plano anual, plano gestor, projeto pedagógico, HTPC e acompanhamento do PPP) sob a coordenação da equipe gestora da escola.
- b) Socialização dos resultados da avaliação interna junto à comunidade escolar.
- c) Registro, análise e socialização das avaliações externas da escola realizadas pela Secretaria Estadual de Educação e pelo Mec.
- d) Promoção de reflexão da comunidade escolar sobre a avaliação interna e externa da escola e seu significado para a sala de aula, o projeto pedagógico e os planos escolares (plano gestor e plano anual).
- e) Participação da equipe gestora da escola na análise e discussão dos resultados do SAEB, IDEB, SARESP e IDESP promovidos pela Secretaria Estadual de Educação e pela própria escola.
- f) Participação do Conselho Escolar na avaliação interna da escola e na análise das avaliações da escola.

3- Sobre o Plano Gestor:

- a) Participação na elaboração do Plano Gestor.
- b) Utilização dos dados da avaliação externa e interna na elaboração / atualização do Plano Gestor.

4- Sobre Projeto Pedagógico.

- a) Participação na elaboração do Projeto Pedagógico.
- b) Utilização dos dados da avaliação interna e externa para a elaboração, reformulação e acompanhamento periódico do projeto pedagógico.

5- Sobre planos escolares:

- a) Participação na elaboração dos Planos Escolares.
- b) Utilização dos dados da avaliação interna e externa para a elaboração dos planos anuais escolares.

APÊNDICE E

Roteiro de entrevista semiestruturada para Funcionários Membros do Conselho de Escola

1- Dados pessoais:

- a) Nome.
- b) Formação Profissional.
- c) Há quanto tempo trabalha nesta escola?
- d) Função.

2- Sobre a avaliação interna e externa da escola:

- a) Realização da avaliação interna do trabalho da escola (plano anual, plano gestor, projeto pedagógico, HTPC e acompanhamento do PPP) sob a coordenação da equipe gestora da escola.
- b) Socialização dos resultados da avaliação interna junto à comunidade escolar.
- c) Registro, análise e socialização das avaliações externas da escola realizadas pela Secretaria Estadual de Educação e pelo Mec.
- d) Promoção de reflexão da comunidade escolar sobre a avaliação interna e externa da escola e seu significado para a sala de aula, o projeto pedagógico e os planos escolares (plano gestor e plano anual).
- e) Participação da equipe gestora da escola na análise e discussão dos resultados do SARESP e IDESP promovidos pela Secretaria Estadual de Educação e pela própria escola.
- f) Participação do Conselho Escolar na avaliação interna da escola e na análise das avaliações da escola.

3- Sobre o Plano Gestor:

- a) Participação na elaboração do Plano Gestor.
- b) Utilização dos dados da avaliação externa e interna na elaboração / atualização do Plano Gestor.

4- Sobre Projeto Pedagógico:

- a) Participação na elaboração do Projeto Pedagógico.
- b) Utilização dos dados da avaliação interna e externa para a elaboração, reformulação e acompanhamento periódico do projeto pedagógico.

5- Sobre Planos Escolares:

- a) Participação na elaboração dos Planos Escolares
- b) Utilização dos dados da avaliação interna e externa para a elaboração dos planos anuais escolares.

APÊNDICE F

Roteiro de entrevista semiestruturada para Pais de alunos Membros do Conselho de Escola

1- Dados pessoais:

- a) Nome.
- b) Formação Profissional.
- c) Há quanto tempo seu filho estuda nesta escola?
- d) Tem filhos em outra escola?

2- Sobre a avaliação interna e externa da escola:

- a) Realização da avaliação interna do trabalho da escola (plano anual, plano gestor, projeto pedagógico, HTPC e acompanhamento do PPP) sob a coordenação da equipe gestora da escola.
- b) Socialização dos resultados da avaliação interna junto à comunidade escolar.
- c) Registro, análise e socialização das avaliações externas da escola realizadas pela Secretaria Estadual de Educação e pelo Mec.
- d) Promoção de reflexão da comunidade escolar sobre a avaliação interna e externa da escola e seu significado para a sala de aula, o projeto pedagógico e os planos escolares (plano gestor e plano anual).
- e) Participação da equipe gestora da escola na análise e discussão dos resultados do SARESP e IDESP promovidos pela Secretaria Estadual de Educação e pela própria escola.
- f) Participação do Conselho Escolar na avaliação interna da escola e na análise das avaliações da escola.

3- Sobre o Plano Gestor:

- a) Participação na elaboração do Plano Gestor.
- b) Utilização dos dados da avaliação externa e interna na elaboração / atualização do Plano Gestor.

4- Sobre Projeto Pedagógico:

- a) Participação na elaboração do Projeto Pedagógico.
- b) Utilização dos dados da avaliação interna e externa para a elaboração, reformulação e acompanhamento periódico do projeto pedagógico.

5- Sobre Planos Escolares:

- a) Participação na elaboração dos Planos Escolares.
- b) Utilização dos dados da avaliação interna e externa para a elaboração dos planos anuais escolares.

APÊNDICE G

Roteiro de entrevista semiestruturada para Alunos Membros do Conselho de Escola

1- Dados pessoais:

- a) Nome.
- b) Curso,série, idade.
- c) Tempo que estuda nesta escola.
- d) Estudou em outra escola?
- e) Tem irmãos que estudam nesta escola?

2- Sobre a avaliação interna e externa da escola:

- a) Realização da avaliação interna do trabalho da escola (plano anual, plano gestor, projeto pedagógico, HTPC e acompanhamento do PPP) sob a coordenação da equipe gestora da escola.
- b) Socialização dos resultados da avaliação interna junto à comunidade escolar.
- c) Registro, análise e socialização das avaliações externas da escola realizadas pela Secretaria Estadual de Educação e pelo Mec.
- d) Promoção de reflexão da comunidade escolar sobre a avaliação interna e externa da escola e seu significado para a sala de aula, o projeto pedagógico e os planos escolares (plano gestor e plano anual).
- e) Participação da equipe gestora da escola na análise e discussão dos resultados do SARESP e IDESP promovidos pela Secretaria Estadual de Educação e pela própria escola.
- f) Participação do Conselho Escolar na avaliação interna da escola e na análise das avaliações da escola.

3- Sobre o Plano Gestor:

- a) Participação na elaboração do Plano Gestor.
- b) Utilização dos dados da avaliação externa e interna na elaboração / atualização do Plano Gestor.

4- Sobre Projeto Pedagógico:

- a) Participação na elaboração do Projeto Pedagógico.
- b) Utilização dos dados da avaliação interna e externa para a elaboração, reformulação e acompanhamento periódico do projeto pedagógico.

5- Sobre Planos Escolares:

- a) Participação na elaboração dos Planos Escolares.
- b) Utilização dos dados da avaliação interna e externa para a elaboração dos planos anuais escolares.

APÊNDICE H

Roteiro de observação da escola pesquisada

1- Das rotinas de Funcionamento:

- a) Entrada, saída, intervalo;
- b) Movimentação dos alunos, professores, gestores, pais de alunos e outras pessoas.

2- Dos Trabalhos Pedagógicos:

- a) Modo de definição dos conteúdos disciplinares;
- b) Forma de utilização dos resultados da avaliação interna e externa para elaboração, acompanhamento e reformulação dos conteúdos disciplinares;
- c) Forma e calendário das reuniões pedagógicas.

3- Das Reuniões previstas no calendário escolar:

- a) Planejamento (data, coordenador, participantes);
- b) Replanejamento (data, coordenador, participantes);
- c) Dia do SARESP (data, coordenador, participantes, finalidade);
- d) Autoavaliação Final (participantes).

4- Da Caracterização do Conselho Escolar:

- a) Composição e atribuições;
- b) Participação;
- c) Funcionamento;
- d) Rotinas.