



PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS
(PROGEPE)

VANESSA PAULA DE OLIVEIRA

**A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO INSTRUMENTO DE
EDUCOMUNICAÇÃO A SERVIÇO DA GESTÃO ESCOLAR
DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA**

SÃO PAULO

2021

VANESSA PAULA DE OLIVEIRA

**AAUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO INSTRUMENTO DE
EDUCOMUNICAÇÃO A SERVIÇO DA GESTÃO ESCOLAR
DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Nádía Conceição Lauriti

SÃO PAULO

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Oliveira, Vanessa Paula de.

A autoavaliação institucional como instrumento de educomunicação a serviço da gestão escolar democrática e participativa. / Vanessa Paula de Oliveira. 2021.

157f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2021.

Orientadora: Profa. Dra. Nádia Conceição Lauriti.

1. Autoavaliação institucional. 2. Educomunicação. 3. Gestão democrática da comunicação. 4. Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

I. Lauriti, Nádia Conceição.

II. Título.

CDU 372

VANESSA PAULA DE OLIVEIRA

**A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO INSTRUMENTO DE
EDUCOMUNICAÇÃO A SERVIÇO DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E
PARTICIPATIVA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, avaliada pela Banca Examinadora, formada por:

São Paulo, 30 de junho de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Profa. Dra. Nádia Conceição Lauriti - Orientadora (UNINOVE/SP)

Membro: Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni (PUC/SP)

Membro: Profa. Dra. Ana Maria Haddad Baptista (UNINOVE/SP)

Membro Suplente: Profa. Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli (UNINOVE/SP)

Membro Suplente: Profa. Dra. Maria de Fátima Gomes da Silva (UPE)

SÃO PAULO
2021

Dedico este trabalho à minha amada mãe,
Maria Sueli Marcandali de Oliveira
(*In memoriam*) por seu empenho em
educar-me para conquistar meus objetivos e a
lutar para conquistá-los.

AGRADECIMENTOS

Na realização da presente dissertação, contei com o apoio de várias pessoas as quais sou profundamente grata.

Agradeço à Universidade Nove de Julho pela bolsa outorgada e pelo privilégio de ter compartilhado experiências e conhecimentos com professores brilhantes que contribuíram e inspiraram esta pesquisa.

À minha orientadora Profa. Dra. Nádia Conceição Lauriti, por toda dedicação, empenho e carinho na realização desta pesquisa e em todo o percurso do mestrado.

Agradeço às Professoras Doutoras que fizeram parte da banca examinadora de qualificação e da banca examinadora de defesa, por todas as contribuições dadas à minha pesquisa.

Agradeço imensamente ao meu marido Rodrigo, aos meus filhos Gabriela e Rafael, pela paciência nesses anos de estudos, que se estenderam desde a época em que era aluna especial até a finalização do mestrado.

Às minhas irmãs, Vivian e Valquíria, que sempre torceram e se orgulharam de minha jornada acadêmica.

Às amigas que contribuíram na elaboração da presente pesquisa, pela atenção, apoio e companheirismo, entre elas: Carolina, Adriana, Nanci, Amélia, Roberta, Aline, Ana Paula e Márcia.

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro se baseia no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos.

(FREIRE, 1996, p.33)

RESUMO

Este estudo vincula-se ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE – UNINOVE). Propôs-se como objeto de estudo o papel da educomunicação no processo de autoavaliação institucional realizado em uma escola pública de Ensino Infantil e Fundamental I, localizada em um município do ABC paulista. Delimitou-se como objetivo geral analisar o processo de autoavaliação institucional da unidade escolar selecionada, sob a perspectiva da educomunicação e da gestão participativa. Foram elencados os seguintes objetivos específicos: identificar quais são os princípios e encaminhamentos utilizados na autoavaliação institucional na unidade escolar pesquisada; identificar quais as especificidades da autoavaliação institucional e dos elementos que constituem a educomunicação nesse processo; compreender quais são os possíveis avanços e desafios a serem superados na realização da autoavaliação institucional. As questões norteadoras no desenvolvimento desta pesquisa são: a autoavaliação institucional sob a perspectiva da educomunicação pode ser usada como recurso auxiliar para avaliar a qualidade da educação na unidade escolar? Quais são os princípios e os encaminhamentos para a inserção da autoavaliação institucional, sob a perspectiva da gestão participativa em uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental, localizada na região do ABC? Quais as potencialidades da autoavaliação institucional para fomentar a mediação entre a gestão e os partícipes da comunidade escolar? Quais as possibilidades e desafios a serem superados para que a realização de uma autoavaliação institucional seja um processo contínuo e democrático? Definiu-se como metodologia a realização de uma pesquisa com características de um estudo de caso, com o uso de abordagens qualitativas e quantitativas. A coleta de dados deu-se por meio de questionário semiestruturado por formulários eletrônicos e entrevista com dois representantes da equipe gestora: diretora e assistente pedagógica; oito professores; seis funcionários; e treze participantes da comunidade. O universo de pesquisa é uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental do município, do estado de São Paulo, na região do ABC e os sujeitos são membros da comunidade, professores, funcionários e equipe gestora pertencentes à escola. A fundamentação teórica sustenta-se em autores como: Heloísa Lück, José Dias Sobrinho, Bernadete Gatti, José Carlos Libâneo, Luís Carlos Freitas, António Nóvoa, Ismar de Oliveira Soares, Nádia Conceição Lauriti, Paulo Freire, João Eustáquio Romão e Martín-Barbero. Também nortearam esta pesquisa os documentos oficiais relacionados à Educação Básica e à autoavaliação institucional. Os resultados obtidos indicam avanços e desafios a serem superados em relação à inserção da autoavaliação institucional, como um processo contínuo e democrático. Na escola básica, os resultados indicam que os participantes da pesquisa reconhecem a importância da autoavaliação e de sua participação ativa nos processos decisórios da escola referendados pela via dialógica, mas ainda não a exercitam. Observou-se que não há ações efetivas para a inserção de todos nos processos de autoavaliação, nem se percebe uma cultura organizativa favorável para uma autoavaliação institucional, na perspectiva da educomunicação como ferramenta democrática nos espaços escolares.

Palavras-chave: Autoavaliação Institucional. Educomunicação. Gestão democrática da comunicação. Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

ABSTRACT

This study is linked to the master's program in management and educational practices at University Nove de Julho (PROGEPE – UNINOVE). The object of study proposed was the role of educommunication in the process of institutional self-assessment carried out in kindergarten and elementary school grades, in a public school located in a county in the ABC region of São Paulo. The general objective was to analyze the institutional self-assessment process of the selected school unit, from the perspective of educommunication and participatory management. The following specific objectives were listed: to identify the principles and guidelines used in institutional self-assessment in the researched school unit; identify the specifics of institutional self-assessment and the elements that constitute educommunication in this process; understand what are the possible advances and challenges to be overcome in carrying out the institutional self-assessment. The guiding questions in the development of this research were: can institutional self-assessment from the perspective of educommunication be used as an auxiliary resource to assess the quality of education in the school unit? What are the principles and guidelines for the insertion of institutional self-assessment, from the perspective of participatory management in a kindergarten and elementary school, located in the ABC region? What are the potentials of institutional self-assessment to foster mediation between management and participants in the school community? What are the possibilities and challenges to be overcome so that the realization of an institutional self-assessment is an ongoing and democratic process? The methodology design was to carry out research with the characteristics of a case study, using qualitative and quantitative approaches. Data collection took place through a semi-structured questionnaire through electronic forms and interviews with two representatives of the management team; the director and pedagogical assistant; eight teachers; six employees; and thirteen community participants. The research universe is a kindergarten and elementary school in the city, in the state of São Paulo, in the ABC region and the subjects are community members, teachers, employees, and the management team belonging to the school. The theoretical foundation is supported by authors such as: Heloísa Lück, José Dias Sobrinho, Bernadete Gatti, José Carlos Libâneo, Luís Carlos Freitas, António Nóvoa, Ismar De Oliveira Soares, Nádia Conceição Lauriti, Paulo Freire, João Eustáquio Romão And Martin-Barbero. This research was also guided by searching the official documents relating to basic education and institutional self-assessment. The results obtained indicate advances and challenges to be overcome concerning the insertion of institutional self-assessment, as a continuous and democratic process. In the elementary school, the results indicate that research participants recognize the importance of self-assessment and their active participation in the decision-making processes of the school, endorsed by the dialogic way, but still do not exercise it. It was observed that there are no effective actions for the inclusion of everyone in the self-assessment processes, nor is there a favorable organizational culture for institutional self-assessment, from the perspective of educommunication as a democratic tool in school spaces.

Keywords: Institutional self-assessment. Educommunication. Democratic management of communication. Kindergarten and elementary education.

RESUMEN

Este estudio está vinculado al programa de maestría en gestión y prácticas educativas de la Universidade Nove De Julho (PROGEPE - UNINOVE). El objeto de estudio propuesto fue el papel de la educomunicación en el proceso de autoevaluación institucional realizado en los grados de jardín de infantes y primaria, en una escuela pública en un municipio de la región ABC de São Paulo. El objetivo general fue analizar el proceso de autoevaluación institucional de la unidad escolar seleccionada, desde la perspectiva de la educomunicación y la gestión participativa. Se enumeraron los siguientes objetivos específicos: identificar los principios y lineamientos utilizados en la autoevaluación institucional en la unidad escolar investigada; identificar las particularidades de la autoevaluación institucional y los elementos que constituyen la educomunicación en este proceso; comprender cuáles son los posibles avances y desafíos a superar en la realización de la autoevaluación institucional. Las preguntas orientadoras en el desarrollo de esta investigación fueron: ¿Se puede utilizar la autoevaluación institucional desde la perspectiva de la educomunicación como recurso auxiliar para evaluar la calidad de la educación en la unidad escolar? ¿Cuáles son los principios y lineamientos para la inserción de la autoevaluación institucional, desde la perspectiva de la gestión participativa en un jardín de infantes y una escuela primaria, ubicada en la región ABC? ¿Cuáles son las potencialidades de la autoevaluación institucional para fomentar la mediación entre la dirección y los participantes de la comunidad escolar? ¿Cuáles son las posibilidades y desafíos a superar para que la realización de una autoevaluación institucional sea un proceso continuo y democrático? El diseño de la metodología consistió en realizar una investigación con las características de un estudio de caso, utilizando enfoques cualitativos y cuantitativos. La recolección de datos se realizó a través de un cuestionario semiestructurado a través de formularios electrónicos y entrevistas con dos representantes del equipo directivo; el director y asistente pedagógico; ocho profesores; seis empleados; y trece participantes de la comunidad. El universo de investigación es un jardín de infancia y una escuela primaria de la ciudad, en el estado de São Paulo, en la región ABC y los sujetos son miembros de la comunidad, docentes, empleados y el equipo directivo de la escuela. El fundamento teórico está respaldado por autores como: Heloísa Lück, José Dias Sobrinho, Bernadete Gatti, José Carlos Libâneo, Luís Carlos Freitas, António Nóvoa, Ismar De Oliveira Soares, Nádia Conceição Lauriti, Paulo Freire, João Eustáquio Romão y Martín Barbero. Esta investigación también se guió por la búsqueda de documentos oficiales relacionados con la educación básica y la autoevaluación institucional. Los resultados obtenidos indican avances y desafíos a superar en la inserción de la autoevaluación institucional, como un proceso continuo y democrático. En la escuela primaria, los resultados indican que los participantes de la investigación reconocen la importancia de la autoevaluación y su participación activa en los procesos de toma de decisiones de la escuela, avalados por la vía dialógica, pero aún no la ejercen. Se observó que no existen acciones efectivas para la inclusión de todos en los procesos de autoevaluación, ni existe una cultura organizacional favorable a la autoevaluación institucional, desde la perspectiva de la educomunicación como herramienta democrática en los espacios escolares.

Palabras clave: Autoevaluación institucional. Educomunicación. Gestión democrática de la comunicación. Educación infantil y primaria.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A avaliação e suas dimensões.....	39
Figura 2 – Ramos das teorias das avaliações.....	41

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução do IDEB – Estado de São Paulo (Anos iniciais).....	48
Gráfico 2 – Evolução do IDEB – Estado de São Paulo (Anos finais).....	48
Gráfico 3 – Perfil do diretor na Região do ABC e Estado de São Paulo – sexo.....	50
Gráfico 4 – Perfil do diretor na Região do ABC e Estado de São Paulo – Faixa etária.....	51
Gráfico 5 – Perfil do diretor na Região do ABC e Estado de São Paulo – Formação acadêmica	51
Gráfico 6 – Perfil do professor na Região do ABC e Estado de São Paulo – sexo.....	53
Gráfico 7 – Perfil do professor na Região do ABC e Estado de São Paulo – Faixa etária.....	53
Gráfico 8 – Perfil do professor na Região do ABC e Estado de São Paulo – Formação acadêmica.....	54
Gráfico 9 – Evolução do IDEB – Unidade Escolar.....	55
Gráfico 10 – Perfil da comunidade (idade).....	77
Gráfico 11 – Perfil da comunidade (formação acadêmica).....	78
Gráfico 12 – Perfil dos funcionários (idade).....	79
Gráfico 13 – Perfil dos professores (idade).....	81
Gráfico 14 – Perfil dos professores (formação acadêmica).....	82
Gráfico 15 – Interesse da comunidade em relação à unidade escolar.....	89
Gráfico 16 – Convite à participação da comunidade no contexto escolar.....	90
Gráfico 17 – Percepção da comunicação entre escola e comunidade.....	91
Gráfico 18 – Interesse da comunidade em participar das decisões da escola.....	92
Gráfico 19 – Impedimentos à participação mais ativa da comunidade na escola.....	93
Gráfico 20 – A percepção democrática dos funcionários.....	94
Gráfico 21 – Interesse dos funcionários em participar das elaborações de decisões.....	95
Gráfico 22 – Impedimentos à participação mais ativa dos funcionários na escola.....	96
Gráfico 23 – Percepção dos funcionários quanto à sua participação em reuniões.....	97
Gráfico 24 – Impedimentos à participação mais ativa na escola (professores).....	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento dos artigos pesquisados e selecionados na CAPES.....	26
Quadro 2 – Levantamento das dissertações e teses pesquisadas na BDTD.....	28
Quadro 3 – Levantamento das dissertações e teses pesquisadas na BDTD sobre a relação entre educomunicação e avaliação.....	29
Quadro 4 – Estrutura do novo SAEB na Educação Básica.....	46
Quadro 5 – Proficiência da região do ABC.....	49
Quadro 6 – Levantamento documental característico do setor pesquisado.....	71
Quadro 7 – As três categorias elencadas para análise.....	84
Quadro 8 – Relacionamento interpessoal da gestão com a equipe escolar.....	100
Quadro 9 – Participação na elaboração do PPP.....	101
Quadro 10 – Ampliação da participação da comunidade na autoavaliação institucional..	104
Quadro 11 – A definição de autoavaliação para a equipe gestora.....	107
Quadro 12 – A importância da autoavaliação para a equipe gestora.....	108
Quadro 13 – Procedimentos para a realização autoavaliação.....	109
Quadro 14 – Avanços democráticos e de implantação da autoavaliação.....	110
Quadro 15 – Principais desafios a serem superados – percepção dos funcionários.....	111
Quadro 16 – Principais desafios a serem superados – percepção dos professores.....	112
Quadro 17 – Principais desafios a serem superados – percepção dos gestores.....	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABCDMR	Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra.
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital e Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPEC	Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUBEM	Fundação do Bem Estar do Menor
IBICIT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OEA	Organização dos Estados Americanos
OEI	Organização dos Estados Ibero-Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNINOVE	Universidade Nove de Julho

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
1 INTRODUÇÃO	22
1.1 O ATO DE AVALIAR E A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.....	22
1.2 PESQUISAS RELEVANTES SOBRE A TEMÁTICA DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	26
1.3 OBJETO DE ESTUDO, PROBLEMATIZAÇÕES E OS OBJETIVOS DA PESQUISA.....	31
1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	32
2 A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL A SERVIÇO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA	33
2.1 CONCEPÇÕES E DEFINIÇÕES SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	33
2.2 A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA CONTEMPORANEIDADE.....	38
2.2.1 Fundamentos e diretrizes da avaliação institucional externa	42
2.2.1.1 Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.....	45
2.2.1.2 Os dados do SAEB e o Estado de São Paulo.....	47
2.2.1.3 Os questionários socioeconômicos e o perfil dos gestores na região do ABC e do Estado de São Paulo.....	50
2.2.1.4 Os questionários socioeconômicos e o perfil dos educadores na região do ABC e do Estado de São Paulo.....	52
2.2.1.5 Os questionários socioeconômicos e o perfil da escola municipal pesquisada.....	55
2.2.2 Fundamentos e diretrizes da autoavaliação institucional	56
3 EDUCOMUNICAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	61
3.1 CONCEITO DE EDUCOMUNICAÇÃO.....	61
3.2 A RELAÇÃO ENTRE A EDUCOMUNICAÇÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA/ DIALÓGICA.....	64
3.3 A ÁREA DE INTERVENÇÃO EDUCOMUNICATIVA: GESTÃO DA COMUNICAÇÃO NOS CONTEXTOS AVALIATIVOS.....	65
4 PERCURSO METODOLÓGICO	70
4.1 NATUREZA DA PESQUISA: PESQUISA COM CARACTERÍSTICAS DE ESTUDO DE CASO.....	70
4.2 COLETA DE DADOS.....	71
4.2.1 Levantamento dos documentos oficiais do município e da unidade escolar pesquisada	71
4.2.2 Questionário	72
4.2.3 Procedimentos de análise	72
4.3 UNIVERSO DE PESQUISA.....	73
4.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	75

4.4.1 Perfil da comunidade	76
4.4.2 Perfil dos funcionários	79
4.4.3 Perfil dos professores	80
4.4.4 Perfil da equipe gestora	73
5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	84
5.1 CATEGORIZAÇÃO DA PESQUISA.....	84
5.2 O QUE A ANÁLISE DOCUMENTAL REVELA SOBRE A ESCOLA PESQUISADA?.....	85
5.3 PERCEPÇÃO DOS ASPECTOS DEMOCRÁTICOS NA UNIDADE ESCOLAR PELOS PARTICÍPES DA PESQUISA.....	88
5.3.1 As ações democráticas da escola perante a comunidade e as suas vias de comunicação	89
5.3.2 A percepção dos funcionários sobre os aspectos democráticos da escola e as relações hierárquicas	94
5.3.3 A percepção dos professores sobre os aspectos democráticos da escola e as relações hierárquicas	97
5.3.4 A equipe gestora e sua percepção sobre os aspectos democráticos e de participação	99
5.4 A AUTOAVALIAÇÃO A SERVIÇO DA DEMOCRACIA E EMANCIPAÇÃO NA UNIDADE ESCOLAR.....	102
5.4.1 A percepção da comunidade em relação à autoavaliação institucional	103
5.4.2 A percepção dos funcionários e professores sobre a autoavaliação	105
5.4.3 A percepção da equipe gestora sobre a autoavaliação institucional	107
5.5 AS POSSIBILIDADES E OS DESAFIOS A SEREM SUPERADOS NA UNIDADE ESCOLAR.....	109
5.5.1 Possibilidades na gestão democrática e o papel da autoavaliação	109
5.5.2 Desafios a serem superados na gestão democrática por meio da autoavaliação	110
5.5.2.1 Desafios a serem superados na perspectiva dos funcionários.....	111
5.5.2.2 Desafios a serem superados na perspectiva dos professores.....	112
5.5.2.3 Desafios a serem superados na perspectiva da equipe gestora.....	115
6 PLANO DE SENSIBILIZAÇÃO EM AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	116
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICES	128

APRESENTAÇÃO

A escola sempre fez parte da minha vida de modo simbólico em minhas brincadeiras infantis. Foi no período de minha adolescência que o sentimento de mudar o mundo por meio da educação floresceu e algo que marcou muito minha vida aconteceu. Diante do meu entusiasmo, matriculei-me no magistério e para minha surpresa minha mãe optou por matricular-se também, o que me deixou infinitamente feliz, pois parte de sua vida optou por se dedicar e cuidar dos filhos e da família, abrindo mão, por determinado tempo, do seu sonho de lecionar. Logo, estávamos nos dedicando aos estudos.

Ela por sua vez, com alguns períodos já a minha frente, formou-se e atuou primeiro na área da educação. Sendo assim, foi possível desenvolver parte do meu estágio na creche em que minha mãe atuava como educadora. Seu olhar carinhoso, sua alegria e sua realização por estar com as crianças me contagiaram, confirmando minha escolha pela profissão.

Sempre tive como objetivo buscar um trabalho por meio do qual eu conseguisse fazer a diferença na vida das pessoas e contribuir para acrescentar nelas algo significativo. Após finalizar o magistério, eu iniciei minha jornada em 1994, junto à FUBEM, denominada Fundação do Bem-Estar do Menor. O objetivo era implantar políticas de bem-estar voltadas aos menores que viviam em situações de vulnerabilidade social. Meu trabalho era realizar oficinas de atividades pedagógicas e recreativas, com grupos de 15 crianças entre sete e dez anos de idade. Foi uma experiência muito importante para nortear minha trajetória profissional. Lá conheci realidades muito diferentes, ouvi relatos de crianças que já haviam sofrido muito em tão pouco tempo de vida em decorrência da pobreza, de estupro e de uso de drogas, tantas situações vulneráveis (...), porém essas realidades reafirmaram ainda mais minha motivação profissional.

Eu queria estar junto (no sentido de ouvir, conhecer e interagir com as crianças) para formular um plano de ação que tornasse possível atuar e colaborar para a sua formação integral, buscando entendê-las por meio do diálogo. Nesse contexto, deparei-me com gestores que apesar de todas as ideias de políticas públicas vigentes, voltadas para reduzir e colaborar com a diminuição da violência e das condições de vulnerabilidade social, tinham como único foco de trabalho a preocupação com os índices educacionais, postergando o pedido de socorro que cada criança trazia em seu coração para nós professores em sala de aula.

Após esse período, busquei aprofundar minhas experiências e, então, atuar na educação formal. Iniciei como auxiliar de sala em uma turma de Educação Infantil na rede privada,

resultando em um choque de realidade completamente oposto ao vivido anteriormente. Lá, as problemáticas eram muito diferentes e decorriam do excesso de agrados materiais, ausência da família, terceirização dos cuidados maternos transferidos para babás e crianças educadas para serem individualistas. Vivenciei situações em que as crianças necessitavam de atenção e de muita orientação. Famílias com perfil autoritário e egocêntrico trouxeram à minha experiência, dificuldades de outras dimensões. Era preciso ensinar àquelas crianças o sentido de partilhar e olhar para o outro com respeito e amor ao próximo. Esse contexto também se aplicava à gestão escolar que tinha como centro de atenção a família e não os alunos.

Entre tantos sentimentos já despertados nesse percurso, cursar o magistério foi uma experiência de realização, porque me aprofundei em conhecimento, desenvolvi habilidades, comecei a entender a criança em seus diversos aspectos, tanto na aprendizagem quanto em seu desenvolvimento cognitivo, emocional e intelectual dentro de seu contexto histórico familiar. Então, passando por esse período, optei por continuar trilhando os caminhos da educação e ingressei na faculdade de Pedagogia com o anseio de conhecer e especializar-me na área um pouco mais.

Diante do novo contexto, estudava várias posturas de professores e de gestores, analisando o papel que desempenhavam na escola particular. Nesses momentos, não me via cumprindo o papel com o qual sonhava. Era necessário fazer o que aquela escola literalmente mandava, não havia espaço para conhecer as crianças, conversar, interagir, questionar ou emergir daquela situação de “adestramento”. Sim! Era como eu me sentia. Situação que me causou decepções, levando-me a prestar provas para concurso público como professora.

Felizmente, logo fui aprovada e ingressei em uma escola municipal do estado de São Paulo, trabalhando na Educação Infantil. Pela primeira vez, tive autonomia para planejar, organizar e executar meu trabalho de acordo com o grupo de alunos, suas especificidades, necessidades e com o contexto de realidade em que a escola estava inserida. Pensando nessa perspectiva, essa nova experiência de trabalho na prefeitura me trouxe uma aproximação maior entre a teoria e a prática. Durante meu trajeto na rede pública, passei por todos os anos/ciclos: creche, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e adultos, enriquecendo meu olhar em uma perspectiva cronológica de desenvolvimento humano. Busquei, então, especializar-me frente às diversidades e heterogenia vivenciadas na sala de aula e fiz duas pós-graduações consecutivas: primeiro, Psicopedagogia, na Universidade Metodista de São Paulo e, em seguida, Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes, pela Universidade de São Paulo.

A experiência adquirida em sala de aula e os conhecimentos construídos por meio dos estudos me trouxeram o convite para exercer a função de Coordenadora Pedagógica em uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental na prefeitura de São Paulo. Durante esse período, implantei o Conselho Mirim, cujo objetivo era a participação dos alunos nas decisões da escola, levando em conta suas opiniões nas reuniões que aconteciam mensalmente.

Nesses encontros, meu principal aprendizado foi o exercício da escuta e do diálogo. Ainda, no primeiro ano da iniciativa do Conselho Mirim, foi nítida a melhoria no clima escolar e perceptível que suas opiniões eram levadas em conta. As crianças identificavam-se mais com a escola e sentiam-se parte dela e muitos benefícios ocorreram com as ideias trazidas por elas. Durante minha trajetória, em nenhum momento percebi a escola ouvindo os alunos, os pais, a comunidade ou trazendo-os para participarem ativamente das discussões e decisões das escolas, já que esta prática por si só já materializa o conceito de democracia por meio do diálogo (preceito estabelecido na Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e outras leis de fomento).

Para que uma efetiva participação democrática aconteça é importante conhecer os interesses e dificuldades dos estudantes, das famílias e não somente dos funcionários da escola: É preciso escutar o que eles têm a dizer! Saber do que gostam e o que acham que precisaria mudar. Todas essas inquietações, no meu universo escolar, de trabalho e familiar, determinaram a retomada dos meus estudos.

Atualmente, atuo como Assistente Pedagógica (coordenadora pedagógica) no município de Santo André. Experiência enriquecedora, pois consigo vislumbrar aspectos pedagógicos que na regência não conseguia, eu percebo com maior nitidez os trabalhos que se entrelaçam nos espaços escolares, a minha visão ampliou para além da sala de aula.

No ano de 2018, iniciei no Grupo de Pesquisa de Educação Infantil e Formação de Professores (GRUPEIFORP), com a Professora Doutora Ligia de Carvalho Abões Vercelli, na Universidade Nove de Julho (UNINOVE) e diante das pesquisas e discussões lá desenvolvidas, fui motivada a participar do processo seletivo na mesma Universidade. Foi, então, que no ano de 2019, iniciei efetivamente o aprofundamento dos meus estudos no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) na Universidade Nove de Julho (UNINOVE), compondo a Linha de Pesquisa e de Intervenção Gestão Educacional (LIPIGE), com o objetivo de conhecer o processo de autoavaliação institucional na Educação Básica e sua importância para a melhoria do contexto escolar com o uso de elementos constitutivos da educomunicação.

Hoje, sob a orientação da Profa. Dra. Nádia Conceição Lauriti, diante de tanta riqueza em nossos diálogos e reflexões, durante esse período de orientação e do desenvolvimento desta

pesquisa, pude reafirmar que o uso da educomunicação como recurso de estreitamento dos diálogos com a comunidade escolar está intrinsecamente ligada à nossa prática pedagógica, sobretudo em tempos atuais advindos da necessidade de readequações pela situação pandêmica. Juntamente com tantas descobertas, no decorrer do segundo semestre de 2019, tive a oportunidade de cursar disciplinas que corroboraram com o meu objeto de pesquisa, destaco as devidas contribuições:

A disciplina Metodologia da Pesquisa e da Intervenção Educacional agregou e ampliou meu entendimento sobre a estrutura de um projeto de pesquisa e suas particularidades, base que fundamenta a dissertação. A disciplina viabilizou o meu entendimento em relação às questões sobre referencial teórico, universo de pesquisa, entre outros.

Na disciplina Avaliação Institucional na Educação, foi possível estudar e aprofundar meu objeto de pesquisa. Houve um grande esclarecimento quanto ao conceito de avaliação enquanto estratégia de regulação emancipatória, quanto às diferentes instâncias da autoavaliação institucional e das avaliações de larga escala. Trouxe também importantes reflexões sobre as potências e fragilidades dos processos de implantação de políticas públicas de avaliação no contexto da educação brasileira.

O Seminário de Pesquisa e Intervenção proporcionou a amplitude no desenvolvimento desta dissertação, pois trouxe discussões e elementos técnicos e científicos sobre qual caminho percorrer, corroborando ainda com meu referencial teórico ao compartilhar diversas contribuições e correntes filosóficas.

No módulo internacional, intitulado Seminário Internacional de Política Educativa – *Educacion Transformadora em Siglo XXI: Desafios e perspectivas* na Universidade Tecnológica e na Universidade de Los Lagos, eu pude vivenciar experiências incríveis ao lado dos colegas e professores da Universidade Nove de Julho. Uma imersão cultural e de aprendizado fizeram parte desses momentos de descobertas.

No segundo semestre de 2019, cursei disciplinas que foram de suma importância para a continuidade da minha formação como pesquisadora, proporcionando a complementação necessária para o meu processo de investigação. A disciplina *Education in a Global Perspective* abordou a relação entre teoria, conteúdo e prática para uma educação globalizada, sua repercussão e no que afeta a forma de ensinar, seja esta presencial ou a distância. Promoveu também a interação entre Universidades e seus alunos.

Em Fundamentos da Gestão Educacional, pude ter um panorama histórico da organização das instituições escolares, evoluindo pelas relações sociais e movimentos de lutas

em prol de políticas públicas educacionais. A disciplina possibilitou-me escolher e entender o objeto de pesquisa como parte de conquista à educação no município pesquisado.

Na disciplina Avaliação da Aprendizagem, foi possível compreender diversos contextos de avaliação e seu pensamento pedagógico atual, analisando suas dimensões éticas e políticas. Foi possível também entender as estratégias de aplicação de procedimentos relacionados a regulação e autorregulação da aprendizagem dos alunos e desenvolver habilidades para interpretar indicadores de avaliação em larga escala visando ao aprimoramento da prática pedagógica.

Dentre tantos conhecimentos que pude desfrutar e vivenciar nesses momentos de estudo, eu destaco também experiências memoráveis como: participações em congressos, cursos, palestras, colóquios que contribuíram na minha formação investigativa. Os conteúdos disciplinares foram esclarecedores quanto ao papel da escola e sua necessidade de retificação e reflexão, a fim de promover a socialização de forma dialógica e não restrita apenas a transmitir conteúdos e avaliar os processos. É necessário propor situações de mediação que estimulam o questionar, promovendo o desenvolvimento de capacidades cognitivas, emocionais, intelectuais etc.

Portanto, todas as vivências aqui resgatadas contribuíram significativamente com o desenrolar da minha pesquisa, auxiliando-me a compreender a urgência de superar os métodos tradicionais de avaliação e comunicação, trazendo uma alternativa que venha ao encontro de promover o desenvolvimento do senso crítico da comunidade educativa, por meio da prática da autoavaliação institucional exercitada dentro de um contexto dialógico e educacional.

1 INTRODUÇÃO

Por meio da avaliação é que as organizações constroem os caminhos para seu aprimoramento a partir das relações interpessoais nelas estabelecidas. (SOBRINHO, 2002, p.17)

Esta Introdução traz em seu bojo a relação entre o ato de avaliar (inerente ao homem) e a educação contemporânea, a partir da concepção da gestão democrática. *A priori*, discorre-se sobre a avaliação e sua paulatina transformação no cenário educacional; após descreve-se o levantamento bibliográfico realizado para analisar a relevância do tema e evidenciar em quais perspectivas se inserem os estudos mais recentes; apresenta-se, na sequência, o objeto de estudo, os objetivos gerais e específicos, a problemática e a hipótese do presente estudo. Por último, informa-se qual é a estrutura desta dissertação.

1.1 O ATO DE AVALIAR E A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

O ato de avaliar é intrínseco ao homem e uma de suas prerrogativas é conduzi-lo a indagar sobre as suas escolhas (e as dos outros) ao longo de sua construção sócio-histórica. Em todas as esferas sociais, há a presença deste processo natural que é internalizado, mas esse processo nem sempre é consciente. De origem latina – o termo avaliar – pode ser definido como: “[...] o ato de atribuir valor, característica ou qualidade a algo ou alguém” (LUCKESI, 2014, p.16).

Ao caracterizar/qualificar alguém ou algo, o ser humano também atribui valores (descritivos ou subjetivos), denominados juízo de fato ou juízo de valor. Ambos são recorrentes no dia a dia, possuem caráter mutável, em alguns casos se entrelaçam de tal forma que fica difícil distinguir quando começa um e acaba o outro, impedindo que os sujeitos percebam que o juízo de valor é uma criação histórico-cultural (CHAUÍ, 2000).

O juízo de fato permite avaliar/analisar as coisas como são e porque são. Ele constata o fato (real ou falso) sem que haja subjetividades que o interpelem. O juízo de valor – ao contrário do primeiro, é subjetivo. Desenvolve-se por meio das histórias, vivências, costumes, crenças, tornando-se variável de acordo com o passar do tempo e dos lugares – “[...] são avaliações feitas na moral, na arte, na política e na religião sobre coisas, pessoas, situações, ações, experiências, acontecimentos, sentimentos, intenções, estados de espírito e decisões sendo bons ou maus; desejáveis ou indesejáveis” (CHAUÍ, 2000, p.432).

A avaliação traz a análise entre as relações de valoração das ações – criando e perpetuando julgamentos, fomentando atitudes e hábitos que com o passar do tempo se naturalizam na sociedade. Para Weber (2011), quando as subjetividades se tornam hábitos, elas ficam invisíveis e transformam postulados em convenções que legitimadas ganham contornos de verdade e passam a reger os espaços comuns propagando-se. No cotidiano, a avaliação orienta a tomada de decisões, promove reflexões com base em determinado critério (fato e/ou valor), permite ao sujeito perquirir qual o melhor caminho a seguir.

Ao transpor o ato de avaliar para o espaço escolar, encontram-se juízos descritivos e juízos de valores (de todos) o tempo todo. Há a atribuição de caracterizações e de qualificações de uns para com os outros. Análogo aos conceitos e definições preestabelecidos, eles interferem em todas as ações perpetradas no dia a dia escolar. Além da avaliação intrínseca ao sujeito, há também, as instituídas pela escola que podem ter caráter diagnóstico, formativo, somativo ou institucional. Essas avaliações são ancoradas em critérios pré-determinados pelos educadores.

O uso da avaliação, com viés pedagógico, ancora no Brasil, trazido pelos jesuítas – à época, para sobrepor a cultura portuguesa aos índios. Nos espaços educativos, posteriormente, a avaliação ganhou caráter tecnicista, os testes e os exames serviam para saber o quanto o estudante aprendeu, a ênfase era dada à retórica e à redação, assim como à leitura dos clássicos e à arte cênica. Mensurava-se a quantidade de acertos e a responsabilidade em acertar ou fracassar era só do estudante, com direito a castigos físicos realizados a partir do juízo de valor do professor (LUCKESI, 2014). Obviamente este recorte traduz um contexto histórico brasileiro, porém sabe-se bem que esses fatos permearam todo o processo educativo nas sociedades como um todo. Segundo Ariès (2011),

É possível salientar, então, que a prática dos castigos escolares é anterior ao processo de colonização, situando-se na evolução da escola medieval para a instituição colegial, em que os estudantes eram submetidos a uma disciplina que na atualidade consideraríamos humilhante, a uma hierarquia autoritária e a expiação das faltas cometidas. A partir do final da Idade Média, “[...] a juventude escolar seria organizada com base em novos princípios de comando e de hierarquia autoritária”. Nesse novo sistema disciplinar, os mestres assumem uma responsabilidade para além da instrução, preocupando-se também com a formação moral dos alunos, o que exigia a adoção de práticas disciplinares como a vigilância constante, a delação e a humilhação presente nos castigos corporais. (ARIÈS, 2011, p.116)

No decorrer da história, muitos equívocos foram cometidos na educação pública brasileira, não só em relação à punitiva (anteriormente, permitida), mas em relação aos métodos utilizados para o ensino, entre eles a avaliação: a ideia de que o estudante era (é) um

mero receptáculo perdurou por muito tempo (e, às vezes, encontram-se ainda hoje seus resquícios). A imagem do professor como um mero transmissor de informações causou (e, por vezes, ainda causa) interpretações inexoráveis acerca da avaliação, seja ela para qualificar/caracterizar a aprendizagem, seja ela para analisar o espaço escolar e a qualidade do ensino ofertada por ele.

Nas décadas de 1980 e 1990, reverberam-se muitas discussões e estudos acerca do paradigma da educação. Seus métodos e concepções de aprendizagem são contestados e outros adotados. Além disso, com as eleições realizadas em 1989, os eleitos querem projetar o país no mercado internacional e conseguir ajuda dos bancos internacionais, mas para isso, é preciso seguir os passos da UNESCO (dentre outros) e estruturar a economia e os setores sociais, incluindo a educação. A partir de muitas intenções díspares, têm-se consolidada as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) – que definiu os princípios da educação contemporânea, conforme previsto no art. 3º:

- Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 - III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
 - IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 - V - Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - VI - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - VII - Valorização do profissional da educação escolar;
 - VIII - Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 - IX - Garantia de padrão de qualidade;
 - X - Valorização da experiência extraescolar;
 - XI - Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
 - XII - Consideração com a diversidade étnico-racial.
 - XIII - Garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Esses princípios sobrepujam a função social da escola ao tornar o acesso e a permanência obrigatórios, bem como permitir que a população participe da tomada de decisão da instituição para torná-la um lugar de prazer, de cultura e de ciência na qual a ética e a justiça norteiam (ou deveriam nortear) suas ações, tornando-se um dos instrumentos de superação da dominação social, econômica e cultural. Para assegurar na prática os princípios da LDB, dentre várias medidas, a avaliação institucional é inserida no contexto escolar.

Há duas modalidades de avaliação institucional – a externa, nas esferas municipais e estaduais, sendo sua composição facultativa, porém existe a obrigatoriedade em sua decomposição e de aplicação também na esfera federal. Além de mensurar a aprendizagem por meio de duas proficiências – LP (Língua Portuguesa) e MAT (Matemática) e mais recentemente

em Ciências, há também questionários voltados aos aspectos socioeconômicos dos alunos e educadores; à formação docente; e à estrutura da unidade escolar.

A segunda modalidade é a autoavaliação institucional que se volta para os aspectos pedagógicos que ultrapassam os componentes curriculares da Educação Básica.

Conforme Dias Sobrinho (2003, p.47),

[...] a avaliação deve sem dúvida produzir conhecimentos objetivos e constatações acerca de uma realidade, neste aspecto, a avaliação institucional torna-se importante instrumento para a melhoria do processo educacional, visto que os dados desvelam características dos aspectos avaliados, possibilitando um diagnóstico sobre a instituição de ensino e servindo como base para a tomada de decisões.

Com base nos dados obtidos pela avaliação institucional, interna ou externa, é possível realizar reflexões coletivas acerca das potencialidades e fragilidades da instituição para reorganizar suas ações. A construção da autoavaliação institucional deve ser coletiva e contar com a participação inclusive da comunidade para que de fato ocorra o aprimoramento da gestão e dos processos educativos. A autoavaliação é um processo contínuo que busca atingir as metas e objetivos de forma criativa e renovadora, já que “[...]nos revela se a escola está cumprindo o seu papel e oferecendo educação de qualidade” (DIAS SOBRINHO, 2003, p.49).

Por ser um instrumento capaz de mensurar ou qualificar dados sobre a instituição escolar em muitas dimensões, a relevância temática desta pesquisa concentra-se em analisar a autoavaliação institucional (na perspectiva da educomunicação) como ferramenta da gestão democrática, tornando-se capaz de orientar ações mediadas para melhorar a qualidade da educação na unidade escolar.

Define-se a educomunicação como um “[...] conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais” (SOARES, 2012, p.21). Ela situa-se como uma interface nos campos da educação e da comunicação, por reconhecer a importância da expressão e da gestão da comunicação, não só para ações formativas, mas também como recurso inclusivo, ao entender a dialogia como ferramenta essencial da democracia e da emancipação.

A seguir, discorre-se sobre as pesquisas realizadas em bancos de dados para analisar a relevância temática da autoavaliação institucional no Ensino Fundamental.

1.2 PESQUISAS RELEVANTES SOBRE A TEMÁTICA DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Para esta pesquisa, efetivou-se o levantamento de periódicos, de dissertações e de teses sobre a temática autoavaliação institucional. Na busca, adotaram-se os seguintes critérios: (i) espaço temporal de 2015 a 2021; (ii) idioma em português; (iii) periódicos revisados por pares e área da educação. A plataforma de pesquisa selecionada foi a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Consideraram-se os seguintes descritores: autoavaliação institucional, avaliação institucional interna. A busca resultou em 168 pesquisas relacionadas aos descritores, a maioria centrada na educação superior. Dos artigos encontrados, foram selecionados três estudos (pela proximidade temática). No quadro a seguir, os artigos selecionados são detalhados quanto ao título, à autoria, ao periódico e ao ano de publicação:

Quadro 1 – Levantamento dos artigos pesquisados e selecionados na CAPES.

Títulos pesquisados	Autor	Periódico de publicação/ano
Afigura do “amigo crítico” no desenvolvimento de culturas de autoavaliação e melhoria de escolas	LEITE, Carlinda; MARINHO, Paulo.	Ensaio. Rio de Janeiro. v.29 n.110 p. 90-111. Jan. 2021.
Planejamento e autoavaliação institucional: articulações possíveis e necessárias	MARQUEZIN, Fernanda Figueira; SCREMIN, Greice.	Espaço Pedagógico. São Paulo. v.26 n.2 p. 139-157. dez. 2018.
Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora	SANTOS, Geisa dos. Et al..	Educação e Pesquisa. São Paulo. v.41 n.1 p. 1238-1298. dez. 2015.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A seguir, apresenta-se uma breve análise de cada um dos estudos selecionados no portal da CAPES:

O artigo de Leite e Marinho (2021) intitulado, *A figura do “amigo crítico” no desenvolvimento de culturas de autoavaliação e melhoria de escolas*, apresenta os resultados de uma pesquisa que teve por objetivo identificar e caracterizar a importância que é atribuída à figura de pessoas que são críticas e conseguem observar equívocos e acertos na escola como agentes promotores de melhoria da qualidade da educação. A pesquisa de abordagem qualitativa de cunho bibliográfico realizou-se em três escolas de Educação Básica, envolvidas em um projeto de autoavaliação, apoiado por um assessor externo. Os resultados evidenciam que as assessorias desenvolvidas na lógica do “amigo crítico” podem fortalecer culturas

de autoavaliação, gerando melhorias e oportunidades de construção de comunidades de aprendizagem transformacionais.

O artigo de Marquezim e Scremin (2018) intitulado, *Planejamento e autoavaliação institucional: articulações possíveis e necessárias*, apresenta os resultados parciais de uma pesquisa que teve por objetivo analisar a relevância da autoavaliação institucional como instrumento de melhoria do planejamento pedagógico. A pesquisa de abordagem qualitativa de cunho bibliográfico realizou-se com os profissionais de uma Escola Comunitária no interior do Rio Grande do Sul. Os resultados evidenciam a necessidade de inserir a cultura da autoavaliação na instituição para viabilizar a participação da comunidade nas decisões tomadas, nota-se, ainda, a necessidade de ações que despertam a autoconsciência dos membros em relação às suas qualidades e desafios a fim de aprimorar a *práxis* pedagógica.

O artigo de Geisa et al. (2015) intitulado, *Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora*, apresenta os resultados de uma pesquisa aferida entre pesquisadores brasileiros e portugueses que teve por objetivo analisar a relevância da autoavaliação institucional como estratégia inversa à avaliação externa. A pesquisa de abordagem qualitativa de cunho bibliográfico realizou-se com a participação de vinte escolas públicas, nas cidades de São Paulo e Campinas (Brasil) e do Porto (Portugal). Os resultados evidenciam que a autoavaliação institucional é um instrumento de participação e quando negociada promove transformação e o desenvolvimento de novas ações, reforçando a aprendizagem e a consciência cidadã.

Em continuidade a esse levantamento, pesquisou-se também no sítio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Consideraram-se os seguintes descritores: autoavaliação institucional, avaliação institucional interna. Na busca, adotaram-se os seguintes critérios: (i) espaço temporal de 2010 a 2021; (ii) idioma em português; (iii) periódicos revisados por pares e área da educação. Examinando os materiais retornados pela pesquisa na BDTD, observa-se que não há um número substancial de pesquisas desenvolvidas com os descritores designados, principalmente, em relação à Educação Básica, as pesquisas centram-se na autoavaliação do Ensino Superior. Das dissertações e teses encontradas, selecionou-se um estudo.

A seguir, apresenta-se uma breve análise do estudo selecionado no portal da BDTD:

Quadro 2 – Levantamento das dissertações e teses pesquisadas na BDTD.

Títulos pesquisados	Autor	Universidade/Ano
Autoavaliação institucional participativa da educação infantil da cidade de São Paulo	FESTA, Meire.	USP – 2019 (Tese).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Assim, efetuou-se a análise do estudo relacionado no quadro acima:

A tese de Festa (2019), *Autoavaliação institucional participativa da educação infantil da cidade de São Paulo*, apresenta os resultados de uma pesquisa que teve por objetivo compreender como o processo da avaliação institucional participativa é percebido por seus participantes, quais seus benefícios e possibilidades e quais seus obstáculos e desafios. A pesquisa de abordagem qualitativa e quantitativa envolveu creches, Centros de Educação Infantil e Escolas Municipais de Educação Infantil, vinculadas à Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo – SP, além da análise da implementação da Autoavaliação Institucional Participativa que ocorreu entre 2013 e 2016. O resultado evidencia a avaliação institucional participativa e seu reconhecimento como um instrumento importante à construção de boas práticas na educação infantil. Os respondentes valorizam a avaliação e a legitimam, inclusive há por parte da maioria a defesa da continuidade deste processo, a percepção dos partícipes é que algumas ações só foram realizadas a partir dos resultados da avaliação, concretizando algumas metas propostas. Conclui-se que ainda há um caminho para percorrer, mas que as unidades e a própria secretaria de educação reconhecem a necessidade de ações formativas para refinar a análise dos resultados de forma mais crítica e promover participações mais assertivas da comunidade e dos funcionários de cada escola.

As pesquisas descritas trazem reflexões acerca da avaliação – suas definições, concepções e possibilidades são relevantes à temática deste estudo por contribuir com teorias e fundamentações que corroboram com esta pesquisa. Destacam-se alguns pontos em comum entre os estudos: todos envolvem educadores; a avaliação é vista como um instrumento de observação e não como um recurso punitivo; a participação da comunidade e educadores no processo educativo (em todas as suas nuances) são importantes para alcançar êxito na aprendizagem; é preciso aprimorar os processos de autoavaliação institucional com ações formativas internas e externas (secretarias da educação) para envolver com maior criticidade os educadores, equipe gestora, funcionários, estudantes, pais e responsáveis; e mostra-se que é necessário aprender a ler os resultados obtidos para formular ações democráticas.

Ao considerar a comparação com a abrangência de estudos sobre a autoavaliação institucional na Educação Superior, pode-se entender que na Educação Básica, no Brasil, ela é pouco exercitada e estudada. Comprovação disso é a ausência de referências a essa prática na maioria dos sítios, inclusive em sites do Estado de São Paulo (secretaria de educação) e de alguns municípios. Um dos motivos, talvez, seja a tardia discussão sobre o tema. Somente nos últimos anos, a autoavaliação institucional é concebida como temática em algumas redes municipais de Ensino Básico, por meio da utilização de mecanismos direcionados diretamente para a avaliação da qualidade da educação oferecida pelas instituições de educação (BARRETO, NOVAES, 2016).

Realizou-se também uma pesquisa no portal BDTD com o descritor: educomunicação. Na área de educação não houve resultados, mas na área de conhecimento: interfaces sociais da comunicação há 28 pesquisas, das quais se destacam três pela proximidade temática, conforme o quadro a seguir:

Quadro 3 – Levantamento das dissertações e teses pesquisadas na BDTD sobre a relação entre educomunicação e avaliação.

Títulos pesquisados	Autor	Universidade/Ano
Educomunicação e as práticas pedagógico-comunicacionais da avaliação formativa no ensino básico	MELLO, Lucí Ferraz de	USP – 2016 (Tese).
Interface comunicação-aprendizagem: condições para a gestão da educomunicação	MONTEIRO, Eduardo Bastos	USP – 2012 (Tese).
Quem educará os educadores? A educomunicação e a formação de docentes em serviço	SIQUEIRA, Juliana Maria de	USP – 2010 (Dissertação).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em relação à análise dos estudos relacionados no quadro acima, temos:

A tese de Mello (2016), intitulada *Educomunicação e as práticas pedagógico-comunicacionais da avaliação formativa no Ensino Básico*, apresenta os resultados de uma pesquisa que teve por objetivo estudar os pontos comuns entre os elementos definidores do paradigma da Educomunicação e a abordagem de avaliação para a aprendizagem (avaliação formativa). A pesquisa de abordagem qualitativa concentrou-se no estudo de oito aspectos vivenciados em uma escola da rede municipal de São Paulo – SP. Os resultados demonstram os pontos de aproximação entre a avaliação formativa e os elementos que constituem a educomunicação, com ênfase na estrutura da avaliação por possuir caráter dialógico. Há uma maior ou menor intensidade do protagonismo da criança, conforme as estratégias de

comunicação que permeiam a avaliação, refletindo diretamente no resultado da avaliação e na participação das crianças.

A dissertação de Monteiro (2012) intitulada, *Interface comunicação-aprendizagem: condições para a gestão da educomunicação*, apresenta os resultados de uma pesquisa que teve por objetivo estudar a condição de convergência entre elementos oriundos da modalidade de comunicação e elementos oriundos da modalidade de aprendizagem por meio da educomunicação para criar modelos de gestão mediadores. A abordagem da pesquisa é qualitativa e quantitativa e foi realizada em uma plataforma digital para educadores na função de gestor de escola pública. Os resultados mostram problemas de gestão em relação à sua capacidade de comunicação e o modo como é realizada a formação de seus agentes, conclui-se ser necessário aprimorar por meio da educomunicação a relação dialógica entre os gestores e seus educadores.

A dissertação de Siqueira (2010) intitulada, *Quem educará os educadores? A educomunicação e a formação de docentes em serviço*, apresenta os resultados de uma pesquisa que teve por objetivo analisar a formação docente em serviço por meio da educomunicação – área situada entre a comunicação e a educação. A pesquisa se deu a partir do estudo de caso do curso, Pedagogia da Imagem, promovido pelo Museu da Imagem e do Som de Campinas, nos anos de 2006 e 2007. Os resultados mostram a complexidade dos elementos envolvidos na construção e, posterior, observação dos resultados de programas de formação docente. Conclui-se que a formação coletiva está intrinsecamente relacionada à comunicação e, por isso, os referenciais da educomunicação são ferramentas para aprimorar esse processo.

Os estudos acima são relevantes para esta pesquisa, em maior ou menor grau, por explicar os conceitos e definições da educomunicação, possibilitando entrelaçar os elementos constitutivos de sua matriz às ações da equipe gestora da escola pública e melhorar a qualidade da educação. Dos três estudos, o que mais se aproxima da temática desta pesquisa é a dissertação de Monteiro (2012) por situar as proposições da Educomunicação como ferramenta de melhoria à gestão participativa, à emancipação dos sujeitos, à medida que constrói de forma coletiva competências comunicativas do tipo dialógicas, permitindo que a aprendizagem e a tomada de decisões sejam compartilhadas, dando voz aos educadores e demais partícipes da comunidade escolar, ou seja, visa ao rompimento do silêncio, que oprime e aumenta a desigualdade social ao propor que somente poucos tenham direito à fala. Segundo Freire (1994, p.65), “[...] a sociedade dependente é, por definição, uma sociedade silenciosa. Sua voz não é autêntica, mas um simples eco da voz da metrópole. De todas as maneiras, a metrópole fala e a

sociedade dependente escuta”. É justamente essa relação de poder que a Educomunicação atrelada à gestão democrática quer transformar.

A seguir, são apresentados os objetivos, problemas e hipótese que nortearão esta pesquisa.

1.3 OBJETO DE ESTUDO, PROBLEMATIZAÇÕES E OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Nesta pesquisa, tem-se como:

Objeto de estudo: a autoavaliação institucional de uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental, localizada em um município do grande ABC no estado de São Paulo, sob a perspectiva da educomunicação e da gestão participativa.

Problemas norteadores da pesquisa:

1. A autoavaliação institucional sob a perspectiva da educomunicação pode ser usada como recurso auxiliar para avaliar a qualidade da educação na unidade escolar?
2. Quais são os princípios e os encaminhamentos da inserção da autoavaliação institucional sob a perspectiva da educomunicação na escola selecionada?
3. Quais as potencialidades da autoavaliação institucional para fomentar a mediação entre a gestão e os partícipes da comunidade escolar?
4. Quais as possibilidades e os desafios a serem superados para que a realização de uma autoavaliação institucional seja um processo contínuo e democrático?

Objetivo geral: analisar como ocorrem os processos da autoavaliação institucional sob a perspectiva da educomunicação na escola selecionada para a pesquisa.

Objetivos específicos:

1. Identificar quais são os princípios e encaminhamentos utilizados na autoavaliação institucional na unidade escolar pesquisada.
2. Analisar quais as especificidades da autoavaliação institucional e dos elementos que constituem a educomunicação nesse processo.
3. Compreender quais são os possíveis desafios a serem superados para a realização da autoavaliação institucional.

Hipótese:

Nossa hipótese é de que falta conhecimento operacional e técnico nas práticas de autoavaliação institucional nas escolas do Ensino Básico, assim como há fragilidades na interação, na comunicação e na participação efetiva de todos os segmentos da instituição escolar nesse processo. A seguir, descreve-se a estrutura desta dissertação.

1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A presente dissertação está organizada em cinco seções. A Introdução apresenta a relevância temática da pesquisa, discorrendo sobre o ato de avaliar e a avaliação no espaço escolar. Apresenta-se ainda o levantamento de estudos precedentes que corroboram com esta pesquisa, além dos objetivos, objeto de estudo, hipótese e problemas que norteiam a pesquisa.

A segunda seção, apresenta as concepções e definições acerca da avaliação institucional e também sobre gestão democrática. Fundamenta-se em: Freire (1994), Paro (2012), Libâneo (2004) – por discorrerem sobre a gestão democrática e os aspectos dialógicos que a compõem. Após, centra-se na avaliação institucional ao considerá-la um instrumento a serviço da gestão democrática e emancipatória da escola – trazendo em seu bojo os fundamentos e diretrizes da avaliação institucional externa e em larga escala e da autoavaliação institucional – aferida pela gestão de cada unidade. Fundamenta-se em Afonso (2009); Luckesi (2016); Lück (2012); Dias Sobrinho (2003), dentre outros estudiosos da área.

A terceira seção discorre sobre as concepções e relações acerca da gestão comunicativa e da educomunicação. Esta seção fundamenta-se em: Soares (2012), Lauriti (2003, 2018), Oliveira (2018), Habermas (2000), López (2015), dentre outros, para definir e conceituar a educomunicação e, após explana sobre a inserção dos elementos educacionais na gestão democrática e na autoavaliação institucional como instrumento de metodologia pedagógica para construir um ecossistema de comunicação mais amplo e criativo e prover nos espaços escolares ações democráticas e emancipatórias.

A quarta seção versa sobre a pesquisa realizada, discorre sobre a natureza de pesquisa, o universo pesquisado, a caracterização dos participantes, os instrumentos de coleta de dados, a metodologia e abordagem utilizadas. A fundamentação teórica centra-se em Lüdke e André (1986) por analisarem a pesquisa em educação na vertente qualitativa. Severino (2007) para fundamentar a importância da pesquisa documental, Bardin (2011) para delinear as técnicas de análise de conteúdo, entre outros.

A quinta seção versa sobre a pesquisa realizada na unidade escolar – universo de pesquisa, traz a análise da coleta de dados categorizada em seções, faz a leitura flutuante do currículo municipal e do PPP da unidade escolar e, por fim, apresentam-se o Plano de Intervenção e as Considerações Finais.

2 A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL A SERVIÇO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Esta seção versa sobre a autoavaliação e a avaliação institucional como ferramentas a serviço da gestão participativa. *A priori*, discorre-se sobre as concepções e relações acerca da gestão democrática e da avaliação institucional; quais os fundamentos e diretrizes para a realização e utilização dos dados obtidos com as avaliações. Esta seção fundamenta-se em: Freire (1994), Paro (2012), Libâneo (2004) e Licínio (2018) – por discorrerem sobre a gestão democrática e os aspectos dialógicos que a compõem. A seguir, centra-se na avaliação institucional ao considerá-la um instrumento a serviço da gestão democrática e emancipatória da escola. Fundamenta-se em Afonso (2009); Luckesi (2016); Lück (2012); Dias Sobrinho (2003), dentre outros.

2.1 CONCEPÇÕES E DEFINIÇÕES SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA

A gestão democrática consolida-se nas leis do país, a partir da Constituição Federal (CF, BRASIL, 1988), que em seu artigo 206, define os princípios da educação pública. O inciso VI afirma a gestão democrática do ensino público na forma da lei (ou seja, por lei, não há escolha em instituí-la dada a sua obrigatoriedade); após, a LDB também legitima a gestão democrática em seu artigo 3º, com os mesmos dizeres da CF outorga a responsabilidade aos municípios e estados de regulamentarem a educação pública (sem contradizer os documentos federais). Ainda, no artigo 14, a LDB ratifica que:

[...] os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996)

Conforme a LDB (BRASIL, 1996) os princípios norteadores da gestão baseiam-se na participação, não só dos profissionais da escola em geral, mas da família e comunidade local. O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.005/2014, discorre no art. 9º que: “Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei [...]” (BRASIL, 2015).

O princípio democrático, estabelecido nas leis, pressupõe que todos os sujeitos possam

participar das decisões tomadas pelos gestores das escolas e esta participação visa à descentralização de poder outorgado, anteriormente, somente ao diretor e à secretaria de educação. A figura do diretor na atual concepção é a de alguém que junto ao estado representa a escola e sua comunidade escolar, e não mais a figura de poder que representa o estado dentro da escola. Em entrevista à revista Nova Escola, em 2012, Vitor Paro ressalta que a relação entre diretor e comunidade escolar não deve ser vertical, ao longo da entrevista discorre que ‘gerir’ não é sinônimo de ‘mandar’ e os meios devem adequar-se ao fim e não o contrário (PARO, 2012, s/p).

Hora (2002) afirma que a democracia nas escolas se estrutura sob a égide da sociedade capitalista, logo sua função social não é ratificada em ações concretas, a instituição está a serviço dos dominantes e torna-se palco para grupos sociais legitimarem seu poder.

Há três aspectos consideráveis ao falar em gestão democrática. O primeiro refere-se ao acesso à instituição educacional, embora fundamental, não basta abrir as portas da escola, é necessário considerar aspectos como infraestrutura, condições adequadas de trabalho, aspectos comunicacionais de aproximação entre comunidade e escola etc. O segundo é a democratização das práticas pedagógicas, é necessário prover condições de permanência com qualidade, a educação deve de fato servir às crianças e aos adolescentes. E o terceiro é a democratização dos processos administrativos, direção e equipe necessitam estabelecer o diálogo para de fato tomar decisões coletivas, estendendo os diálogos com a comunidade local (HORA, 2002).

Para o terceiro item, a LDB (BRASIL, 1996) prevê a implantação dos conselhos escolares, da associação de pais e mestres, dos grêmios estudantis, com vista a transformar o processo decisório em resoluções coletivas, privilegiando a participação igualitária dos sujeitos. De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCNs),

As decisões colegiadas pressupõem, sobretudo, que todos tenham ideia clara sobre o que seja coletivo e como se move a liberdade de cada sujeito, pois é nesse movimento que o profissional pode passar a se perceber como um educador que tenta dar conta das temporalidades do desenvolvimento humano com suas especificidades e exigências. A valorização das diferenças e da pluralidade representa a valorização das pessoas. Supõe compreender que a padronização e a homogeneização que, tradicionalmente, impregnou a organização e a gestão dos processos e procedimentos da escola têm comprometido a conquista das mudanças que os textos legais em referência definem. (BRASIL, 2013, p.55)

A democracia pressupõe autonomia na tomada de decisões, correlacionando-as aos objetivos e às metas. Logo, o princípio autônomo faz parte da democracia e amadurece conforme a conscientização dos sujeitos, ele requer o estreitamento de laços com os sujeitos da comunidade local, ação que demanda acolhimento. Muitas vezes, é preciso saber informar,

dialogar de forma coesa e coerente, para favorecer a ação dos pais nos processos decisórios – inclusive na construção e reorganização do Projeto Político Pedagógico, documento essencial à efetivação democrática.

A escola precisa, assim, acolher, criticar e colocar em contato diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas. A contemporaneidade requer culturas que se misturem e ressoem mutuamente. Requer que a instituição escolar compreenda como o conhecimento é socialmente valorizado, como tem sido escrito de uma dada forma e como pode, então, ser reescrito. Que se modifiquem modificando outras culturas pela convivência ressonante, em um processo contínuo, que não pare nunca, por não se limitar a um dar ou receber, mas por ser contaminação, ressonância. (MOREIRA; CANDAU, 2005, p.103)

A pluralidade de pensamentos e de culturas é um convite a repensar os critérios pré-estabelecidos ao longo do tempo, é um modo de minimizar as exclusões sociais decorrentes da pobreza, do racismo, do eurocentrismo e das ações hegemônicas provedoras de estereótipos condicionantes – certo e errado; bem e mal; adequado e inadequado. Ainda de acordo com o art. 55 das DCNs, a gestão democrática deve horizontalizar as relações de convivência, para superar o autoritarismo e a homogeneização das ações tanto no planejamento quanto na organização curricular – ela ainda se coloca como um processo de aprendizagem, pois todos os seus partícipes ao se comunicarem, ao dialogarem, aprendem a ouvir, a respeitar, a conviver com a pluralidade. A democracia visa à construção da cidadania mediante:

I – a compreensão da globalidade da pessoa, enquanto ser que aprende, que sonha e ousa, em busca de uma convivência social libertadora fundamentada na ética cidadã; II – a superação dos processos e procedimentos burocráticos, assumindo com pertinência e relevância: os planos pedagógicos, os objetivos institucionais e educacionais, e as atividades de avaliação contínua; III – a prática em que os sujeitos constitutivos da comunidade educacional discutam a própria práxis pedagógica impregnando-a de entusiasmo e de compromisso com a sua própria comunidade, valorizando-a, situando-a no contexto das relações sociais e buscando soluções conjuntas; IV – a construção de relações interpessoais solidárias, geridas de tal modo que os professores se sintam estimulados a conhecer melhor os seus pares (colegas de trabalho, estudantes, famílias), a expor as suas ideias, a traduzir as suas dificuldades e expectativas pessoais e profissionais; V – a instauração de relações entre os estudantes, proporcionando-lhes espaços de convivência e situações de aprendizagem, por meio dos quais aprendam a se compreender e se organizar em equipes de estudos e de práticas esportivas, artísticas e políticas; VI – a presença articuladora e mobilizadora do gestor no cotidiano da escola e nos espaços com os quais a escola interage, em busca da qualidade social das aprendizagens que lhe caiba desenvolver, com transparência e responsabilidade. (BRASIL, 2013, p. 78)

Na referida lei, a presença do gestor continua sendo de suma importância, ele norteia e orienta os processos, estabelecendo encontros dialógicos. Cabe a ele dar vez e voz a todos de forma igualitária. Apesar de instituído nas leis e diretrizes que arregimentam a educação

pública, Paro (2012, s/p) adverte-nos que na prática, muitas vezes: “Essa realidade contrasta com o que se vê na maioria das escolas, nas quais o poder é centralizado e se tem a falsa ideia de que basta que uma criança esteja na sala de aula para que ela aprenda”.

Licínio (2018, s/p) também reforça e desmistifica o processo de democratização escolar:

Apesar da consagração legal no plano das orientações para a ação – desde os textos constitucionais, passando pelas leis de bases da educação, até à legislação ordinária e aos discursos políticos –, a gestão democrática da escola pública permanece como uma realização difícil de alcançar no plano da ação organizacional efetiva, em cada escola concreta. Sendo muito relevantes, até como resultado da democratização política que afastou regimes autoritários, os referenciais jurídicos democráticos são, porém, insuficientes para garantir a democratização da gestão escolar.

Isso é decorrente de matrizes autoritárias persistentes, ações pequenas naturalizadas, algumas tão enraizadas que o gestor nem percebe sua inclinação para uma atuação mais autoritária. O conceito de gestão democrática está além do discurso, por ser compreendido,

[...] como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola/educação identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola/sistema na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola/sistema, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar/sociedade, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos. (SOUZA, 2009, pp. 125-126)

A gestão democrática insere os sujeitos em um processo de escolha, garante o acesso às informações, confere transparência aos processos administrativos e pedagógicos. Ela acontece com objetivos sociopolíticos transformacionais decorrentes da apropriação do saber e das estratégias comunicacionais. Também Paulo Freire participa desse debate afirmando que: “[...] O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial” (FREIRE, 1994, pp.82-83).

A respeito da gestão democrática nas escolas também, Licínio reforça que:

Bastará pensar, entre outras posições possíveis, em duas perspectivas tipicamente antagônicas sobre a matéria. A primeira, por exemplo, partindo da tese de que a gestão democrática das escolas, por se encontrar legalmente assegurada, encontra-se também empiricamente concretizada, com maiores ou menores graus de realização em cada contexto escolar concreto. Em qualquer caso, remete para uma aquisição democrática que não deve ser questionada de forma hiperbólica: a gestão democrática das escolas representaria uma conquista democrática efetiva e não tão problemática a ponto de ser razoável admitir tantas dificuldades na sua consecução. A segunda, assumindo que a interrogação inicial não faz qualquer sentido, dado que, mais do que de um problema de dificuldade de democratização, se deveria partir da tese da impossibilidade, uma vez que a gestão democrática estaria associada a um ideal normativo impraticável e inapropriado em termos de eficiência e de eficácia, de competitividade e de qualidade. (LICÍNIO, 2018, p.16)

A concepção democrático-participativa ancora-se nos pressupostos de Paulo Freire (1994), por dar voz aos oprimidos e por valorizar as relações humanas como meio de crescimento pessoal e profissional. Por excelência, os espaços escolares são propícios à aprendizagem ultrapassando os componentes curriculares para formar cidadãos críticos e protagonistas. O princípio dialógico da comunicação na gestão democrática é assegurado para que a função social da escola sobrepuje as desigualdades sociais e rompa com a cultura do silêncio que privilegia os discursos hegemônicos. Para Freire, “[...] os limites da ação cultural se encontram na realidade opressora mesma e no silêncio imposto às classes dominadas pelas classes dominantes. A ação cultural pela liberdade enfrenta o silêncio [...]” (FREIRE, 1994, p.91).

A concepção bancária da educação é antidialógica por natureza, por isso, urge que os espaços de aprendizagem se posicionem em relação à educação problematizadora “[...] que se faz, em um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo ‘com que’ e ‘em que’ se acham” (FREIRE, 1996, p. 85).

Na educação problematizadora, o diálogo e a educomunicação horizontal estabelecem uma relação de aprendizagem coletiva, todos os envolvidos aprendem em maior ou menor grau. Considera-se que problematizar não é criar problema, mas questionar acerca dos problemas existentes na escola, investigar e coletar dados quantitativos e qualitativos que levem à reflexão, promovendo soluções conjuntas por meio da conscientização-ação (GADOTTI, 1996).

Essa conscientização-ação como precursora da democracia, aniquila aos poucos os miasmas autoritários circundantes nas instituições, ao permitir o compartilhamento de poder. Para Freire (2004, p.07),

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente.

Dentre as ações que norteiam a democracia, o PNE (BRASIL, 2015) destaca a avaliação e a autoavaliação institucional, como ferramenta para conhecer e compreender os problemas da instituição e a partir de aí fomentar ações e decisões coletivas. A seguir, explana-se de forma mais detalhada sobre a avaliação institucional e a autoavaliação institucional – instrumentos auxiliares à gestão democrática.

2.2 A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA CONTEMPORANEIDADE

A avaliação é um ato instituído nas sociedades e em suas diversas esferas, que atribui critérios pautados no senso comum ou no senso crítico. A partir dos dados obtidos, tomam-se decisões e se praticam as ações cotidianas.

[...] epistemologicamente, o ato de avaliar é um ato de investigar a qualidade da realidade, fato que implica conhecimento, seja ele adquirido pelos recursos do senso comum ou em decorrência do uso de procedimentos metodologicamente consistentes, encerrando-se no momento em que revela a qualidade da realidade. (LUCKESI, 2016, p. 27)

A atribuição de valores dentro de critérios estabelecidos baliza a qualidade da educação, ela serve como um instrumento a serviço do amadurecimento dos processos pedagógicos e administrativos da instituição – visa à efetividade das ações referendadas na escola por meio de um olhar de totalidade – ou seja, analisa todos os elementos constitutivos da escola, mobilizando os diferentes segmentos que a compõem. Com os dados em mãos, busca-se a reflexão e o fazer pedagógico coletivo (sem descartar as especificidades dos processos, dos educadores, da comunidade e dos alunos).

De acordo com as DCNs (2013, p. 52), as avaliações são atribuições intrínsecas aos processos da escola e não devem ser tratadas como o fim desses processos, a análise de seus resultados norteia o PPP.

Na figura 1, há as dimensões do processo avaliativo condicionante da prática pedagógica:

Figura 1 – A avaliação e suas dimensões.



Fonte: Adaptado pela pesquisadora (BRASIL, 2013, pp. 52-65).

A intencionalidade da avaliação institucional é analisar as qualidades e fragilidades da instituição sem desconsiderar sua realidade, para fomentar políticas públicas incursas na transformação social, serve para analisar e investigar dados sobre o processo de aprendizagem (de forma diagnóstica, formativa ou somativa); investigar situações extrínsecas à aprendizagem, mas interferentes (questões socioeconômicas, de infraestrutura, de teor administrativo, de organização etc.). Assim, as definições sobre avaliação institucional e suas condicionantes alteram-se de acordo com seus objetivos.

Importante ressaltar que a avaliação é um instrumento para a gestão democrática e, por isso, não pode ser neoliberal e/ou ter fins punitivos ou de premiação,

[...] a avaliação institucional deve ir além da sala de aula e seus conteúdos proficientes, ela traz novas possibilidades ao desenvolvimento de escolas reflexivas. Assim, pensar em avaliação implica repensar o significado da participação dos diferentes atores na vida e no destino das escolas. Implica recuperar a dimensão coletiva do projeto político-pedagógico em responsável, refletir sobre suas potencialidades, vulnerabilidade e repercussões em nível de sala de aula, junto aos estudantes [...]. (FREITAS et al., 2014, p.35)

O autor ainda salienta que a educação é um direito e não um serviço; a escola é uma instituição e não uma organização – logo, o enfoque das avaliações jamais poderá ser para estimular a competição, seja entre escolas ou secretarias de educação; seja entre os educadores do mesmo ambiente escolar ou entre os estudantes, elas servem a “constructos” coletivos.

Para os autores Lück (2012) e Dias Sobrinho (2003) a avaliação institucional fortalece a gestão democrática e suas práticas quando promove soluções coletivas para as fragilidades encontradas. Ela reafirma os compromissos estabelecidos pela instituição e fortalece os seus valores, permite observar com criticidade a formação identitária do grupo. Por ser uma produção social e autônoma possui caráter democrático e transformador, além disso, contextualiza suas prioridades e ações prestando contas à comunidade.

A avaliação institucional traz em seus resultados possibilidades de ação, “[...] é um processo de retorno e reflexão sobre os dados e informações gerados sobre o desempenho de uma ação a fim de reorientar para que essa ação ocasione melhorias de desempenho” (LÜCK, 2012, p.53).

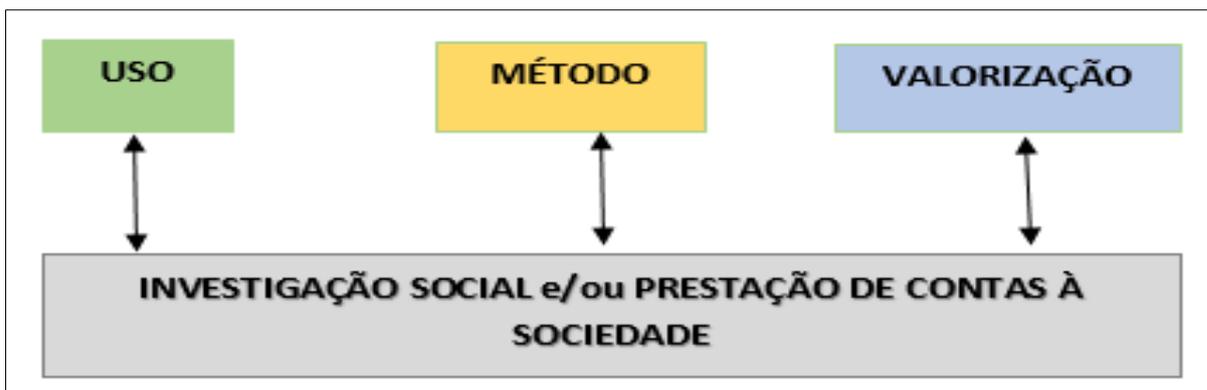
Ainda, conforme discorre Lück (2012), os principais objetivos para a realização da avaliação institucional são: (i) permitir à escola autonomia para desenvolver uma cultura de avaliação; (ii) criar processos contínuos para a aplicação da avaliação; (iii) prestar conta a todos os interessados pelos procedimentos internos da escola. Nesse processo, considera-se a necessidade do sigilo e da ética para que um instrumento tão rico não ganhe caráter punitivo ou de premiação, pois o objetivo da avaliação não é ranquear a educação. Após os resultados obtidos, a instituição deve: (i) estabelecer suas metas, ações e compromissos (que condizem com sua realidade) em curto, médio e longo prazo; (ii) contribuir para a construção identitária da escola e vivificar o seu projeto político pedagógico.

Há duas modalidades de avaliação institucional – a externa, produzida pelas esferas municipais, estaduais e federais com caráter diagnóstico, centra-se no processo de aprendizagem, geralmente de cunho proficiente e apoia-se em descritores curriculares dos componentes de Língua Portuguesa e de Matemática. E, há a autoavaliação institucional, feita pela escola com caráter diagnóstico e também processual.

Essas duas modalidades estão na síntese das teorias da avaliação que Alkin (2004) compilou. O autor esquematizou as teorias com uma base dupla – representando a investigação social e à prestação de contas à sociedade (*accountability*¹). Situou em seu esquema três eixos que sustentam as teorias de avaliação, conforme a figura 2:

¹O Brasil utiliza o sistema *accountability* – termo em inglês, traduzido como: transparência, responsabilização, prestação de contas e outros. O modelo adotado no Brasil é muito parecido com o da Inglaterra e Estados Unidos

Figura 2 – Ramos das teorias das avaliações.



Fonte: Adaptado pela pesquisadora (ALKIN, 2004).

A compilação de Alkin (2004) traz três ramos teóricos sobre as avaliações. O ramo métodos – traz em sua vertente teorias que utilizam metodologias a fim de realizar a investigação social, escolhe-se o método para a obtenção de dados mais generalizados, objetiva-se estudar de modo sistemático comportamentos (de sujeitos ou grupos) e, a partir de sua análise, formular ações para melhorar a qualidade de vida desses sujeitos. O maior desafio deste tipo de avaliação é produzir informações ‘úteis’ que sirvam à construção de resoluções das fragilidades encontradas.

O outro ramo é a valorização – o valor atribuído aos dados resultantes da pesquisa tem caráter primordial. Nestes casos, conforme Alkin (2004), prova-se que é possível diagnosticar/revelar não só o que ocorre em dada situação, mas quais condicionantes interferem e provocam mudanças, a avaliação é um instrumento que está além da fase de investigação.

O último ramo é o uso. Mostra como os dados serão utilizados pelos pesquisadores e sociedade, observam-se os diferentes propósitos a que se destina a avaliação, pois eles incidem na responsabilização, na prestação de contas, em resoluções etc. Ao confeccionar a arquitetura da avaliação e seus procedimentos, é preciso saber qual é a melhor forma para mensurar os resultados, analisar e interpretá-los, além dos critérios que determinam a que ou a quem se destinam seus resultados.

A seguir, discorre-se sobre a avaliação externa.

2.2.1 Fundamentos e diretrizes da avaliação institucional externa

A avaliação institucional externa promovida pelos órgãos superiores dos sistemas educacionais inclui, entre outros instrumentos, pesquisas e provas, tais como as do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Prova Brasil, ANA, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ENADE e outras promovidas por sistemas de ensino de diferentes entes federativos. Conforme o art. 53, seção IV, das DCNs,

A avaliação de redes de Educação Básica ocorre periodicamente, é realizada por órgãos externos à escola e engloba os resultados da avaliação institucional, sendo que os resultados dessa avaliação sinalizam para a sociedade se a escola apresenta qualidade suficiente para continuar funcionando como está. (BRASIL, 2013, p. 77)

As avaliações consideram os dados estatísticos incluindo os resultados que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e outros complementares decorrentes da supervisão e verificações *in loco*. Expressa na LDB (BRASIL, 1996) – a avaliação externa, em larga escala ocorre desde 1995, tendo sido reestruturada, ao longo dos anos, para mensurar a qualidade da Educação Básica. Atualmente, as taxas do IDEB consideram os acertos e erros das proficiências em Língua Portuguesa e Matemática e as taxas de reprovação/evasão escolar (fluxo escolar), mais recentemente, também a proficiência em Ciências.

Além destes questionários, estruturados em questões de múltipla escolha, há os socioeconômicos e os voltados à infraestrutura da instituição. Paralela às avaliações externas federais, o Estado de São Paulo, possui sua própria avaliação e os municípios do Grande ABC também. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2015), as metas são apresentadas bienalmente desde 2007 a 2021 e os estados, municípios e escolas deverão alcançar a meta 6.0 até 2022.

Conforme o INEP (2015, p.31),

[...] o IDEB é mais que um indicador estatístico. Ele surgiu como um condutor de políticas públicas pela melhoria da qualidade da educação, tanto no âmbito nacional, como nos estados, municípios e escolas. Tem o propósito de possibilitar não apenas o diagnóstico atualizado da situação educacional em todas essas esferas, mas também a projeção de metas individuais intermediárias rumo ao incremento da qualidade da educação.

A avaliação institucional externa pauta-se em discussões tecidas a seu favor e outras contrárias à sua aplicação. Conforme discorre Casassus (2009); Freitas (2014); Afonso (1999) este tipo de avaliação responsabiliza os educadores/ instituições e isentam o Estado do fracasso

escolar, visto não mensurar de fato a qualidade da educação (que não pode ser medida somente pela proficiência), elas moldam os currículos para adequarem-se às provas, além de ranquear² as instituições com os dados obtidos. Em alguns Estados (São Paulo, por exemplo) há uma bonificação para os educadores e para as escolas que atingirem as metas, dando às avaliações um caráter de premiação.

[...] a única competência medida por estas provas referidas à norma é a capacidade de recordar procedimentos (para a matemática) ou reconhecer um resultado quando se dão múltiplas escolhas [...] pontuação não é qualidade; [...] uma educação de qualidade é o que se pode chamar de boa educação. Uma educação de qualidade tem a ver, essencialmente, com a capacidade que a instituição escolar tem para facilitar que as pessoas se transformem em melhores pessoas, que a sociedade se transforme em melhor sociedade. É uma atividade de conhecimento transformador. (CASASSUS, 2009, p.74)

Em relação à qualidade da educação, há um critério de subjetividade inserido nela, pois o que é essencialmente qualidade para um, não é necessariamente para o outro e, por isso, tanto os valores estabelecidos como critérios, quanto à qualidade investigada e atribuída não são absolutos, embora em tese, deveriam comprometer-se com a realidade na qual estão inseridos e assumidos como válidos. No caso das avaliações externas, a qualidade é mensurada por meio de seus indicadores:

Indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo. [...] A variação dos indicadores nos possibilita constatar mudanças. [...]. Aqui, os indicadores apresentam a qualidade da instituição de educação em relação a importantes elementos de sua realidade: as dimensões. (BRASIL, 2009, p.15)

Para os autores supracitados, essas avaliações são perversas, porque transformam em sinônimo de qualidade somente a média de notas, desconsiderando os contextos, além disso, as notas podem não revelar o real, pois há escolas que treinam seus estudantes para o cumprimento da avaliação externa. Nelas consideram-se somente as dimensões curriculares importantes, “[...] escondendo aspectos que são importantes na educação, a saber: o desenvolvimento da personalidade, o respeito, a cidadania, a curiosidade, o desenvolvimento de valores, a vontade de descobrir conhecimentos, o compromisso com a sabedoria etc.” (CASASSUS, 2009, p.74).

²Embora o MEC/INEP negue que exista um *ranking* entre as escolas para saber qual é a melhor, há algumas secretárias de educação (municipal e estadual) que, às vezes, premiam a escola com as melhores notas – e outras, como Sobral – Ceará, que expõem a nota na entrada das escolas, utilizando-a como único controle à mostra para a comunidade.

A avaliação educacional externa, nessa configuração, representa uma ferramenta Estatal na qual os resultados são usados como estratégia de política para fortalecer interesses e referenciais neoliberais. Outra tendência se acentuou com a avaliação externa, o desenvolvimento de competências no âmbito escolar com padrões de “empregabilidade” (PERRENOUD, 2000), valorizando competências educacionais utilizadas, em sua maioria, no mercado de trabalho.

Contudo, mesmo insuficiente para considerar todos os aspectos que fazem parte do dia a dia da escola, em um país que têm 92% da população, entre 15 e 64 anos que não é proficiente em escrita, leitura e nas habilidades matemáticas, com um índice de analfabetismo funcional de 27% da população, é imprescindível acompanhar as diretrizes educacionais para corrigir tamanha distorção (evitando que crianças atinjam a adolescência e a idade adulta em níveis de proficiência tão baixos) e, neste caso, as provas externas revelam-se importantes instrumentais para mensurar a qualidade da educação no que concerne aos conteúdos inseridos aos componentes curriculares (base comum). (SANTOS, 2018, p.48)

Castro (2010) afirma a importância das avaliações, pois, ao considerar as desigualdades no Brasil, elas conseguem efetivar políticas públicas em locais que realmente necessitam. Permitem uma comparação abrangente das escolas em todas as camadas sociais (sobretudo às de escola pública), os questionários socioeconômicos e de infraestrutura permitem realocar recursos financeiros e fomentar políticas públicas assertivas aos problemas de cada região.

Para Castro,

A utilização dos indicadores e informações resultantes dos censos educacionais e das avaliações realizadas pelo Inep tem possibilitado a identificação de prioridades, além de fornecer parâmetros mais precisos para a formulação e o monitoramento das políticas. O desenvolvimento de um eficiente sistema nacional de informações educacionais tem orientado a atuação do governo federal no que se refere à sua função supletiva, voltada para a superação das desigualdades regionais. Com os instrumentos criados, o MEC pode estruturar programas destinados, especificamente, a suprir deficiências do sistema. (2000, p.21)

Esses mesmos autores, entretanto, alertam que as avaliações externas não devem ser o único instrumento considerado, os documentos produzidos na escola possuem caráter avaliativo e devem ser considerados também. Os resultados obtidos nas avaliações e censos, apesar de sinalizarem erros, acertos e distorções, devem ser analisados como “[...] fruto de uma construção social que tem por finalidade representar o mundo sob o ponto de vista de seu produtor [...]” (BESSON, 1995, p.20).

Libâneo, em entrevista cedida à revista Pensar a Prática (1998), corrobora com a inserção das avaliações institucionais nos processos educativos, desde que elas não signifiquem

o fim de um processo. Para ele o Ministério da Educação (MEC) cometeu/comete erros e acertos sobre a avaliação externa e alerta-nos sobre as práticas avaliativas tendenciosas.

A seguir, discorre-se sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

2.2.1.1 Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB

A implantação do SAEB veio como uma demanda do Banco Mundial, um exemplo da influência das organizações internacionais sobre as políticas nacionais. No seu percurso de implantação e reestruturações, o SAEB empenha-se em retratar a realidade do país. Nesse sentido, faz-se importante pensar e relacionar, historicamente, as questões das avaliações (externas e internas) com o neoliberalismo estruturante e condicionante da organização social e educacional, ajustando-as a seus interesses.

Nas diretrizes para o Ensino Fundamental, o PNE (BRASIL, 2015) confirma a necessidade de consolidar e aperfeiçoar o Censo Escolar e o SAEB e de criar sistemas complementares nos estados e municípios, explicitando, dentre seus objetivos e suas metas, a necessidade de articular as atuais funções de supervisão e inspeção no sistema de avaliação, bem como a importância de assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos, mediante a implantação, em todos os sistemas de ensino, de um programa de monitoramento que utilize os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e dos sistemas de avaliação dos estados e municípios que venham a ser desenvolvidos (BRASIL, 2015).

A nova edição do SAEB, de 2019, promoveu algumas mudanças, integrando a participação da Educação Infantil (fornece informações por amostragem via questionários eletrônicos), dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, assim como o 9º ano com aplicações de avaliações de Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Outra inovação são os questionários eletrônicos para diretores, secretários de escola, professores e auxiliares das turmas da Educação Infantil (BRASIL, 2018).

Quadro 4 – Estrutura do novo SAEB na Educação Básica.

Público-alvo	Abrangência	Formulação dos Itens	Áreas do Conhecimento / Disciplinas Avaliadas
Creche e pré-escolas da Educação Infantil	Escolas públicas – Amostral (Estudo piloto)	BNCC	
2º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas – Amostral Escolas privadas - Amostral	BNCC	Língua Portuguesa e Matemática
5º e 9º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas – Censitário Escolas privadas - Amostral	Matriz de Referência	Língua Portuguesa e Matemática
9º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas – Amostral Escolas privadas - Amostral	BNCC	Ciências da Natureza e Ciências Humanas
3ª e 4ª série do Ensino Médio	Escolas públicas – Censitário Escolas privadas - Amostral	Matriz de Referência	Língua Portuguesa e Matemática

Fonte: <http://portal.inep.gov.br>

Ao longo dos anos, o SAEB passou por várias estruturas até chegar ao mais recente formato (quadro 4). Essas avaliações permitem ao poder público a elaboração de ações com ênfase na melhoria da qualidade da educação. É preciso que as avaliações em larga escala contribuam efetivamente com a educação e a qualificação de todos os atores inseridos nesse processo, buscando colocar o foco também nas análises de resultados sociais, além dos cognitivos que são geralmente considerados e reconhecer que podem existir variações de resultados derivados do nível de classe econômica e cultural dos alunos e das comunidades onde estão inseridos. “A educação deve ser um ininterrupto processo subjetivo de afirmação de valores primordiais e de construção da sociedade como comunidade de cidadãos competentes do ponto de vista da complexidade humana” (DIAS SOBRINHO, 2013, p.21).

[...] a avaliação não é um processo autolimitado, mas visa tornar mais compreensível o cotidiano, ultrapassando as esferas mais restritas do objeto, emanando seus efeitos para a construção da sociedade. “Em outras palavras, a avaliação está no centro das reformas, no foco das competições que se travam no campo da educação e se referem a disputas mais amplas pela construção de tipos distintos de sociedade”. (DIAS SOBRINHO, 2003a, p.95)

Para repensar as avaliações em larga escala e romper com o paradigma neoliberal e do Estado Avaliador, faz-se necessário privilegiar a coexistência de processos geradores de dados quantitativos e qualitativos, para ir além de seus levantamentos estatísticos, provendo um sentido mais real para os dados obtidos. Evidencia-se também a necessidade de rever a participação de outros sujeitos importantes nesses processos de construção de políticas de avaliação: professores, funcionários, alunos, comunidade, que possam pensar em um coletivo, com o objetivo de democratizar e trazer para a discussão contribuições de todos os segmentos da comunidade educativa, favorecendo uma justa validação da avaliação.

Não obstante, é necessário que a avaliação externa considere os fatores que viabilizam as aprendizagens (dentro e fora da escola), embasados em uma concepção formativa e inclusiva, que considere as mais diversas propostas de aprender e que considere as características únicas de quem aprende. Desse modo, a evolução do rendimento/desempenho escolar será a consequência, haja vista que a escola tem a responsabilidade de dar autonomia e gerir processos educativos que possibilitem a reflexão crítica e participativa do alunado. (SANTOS, 2018, p.63)

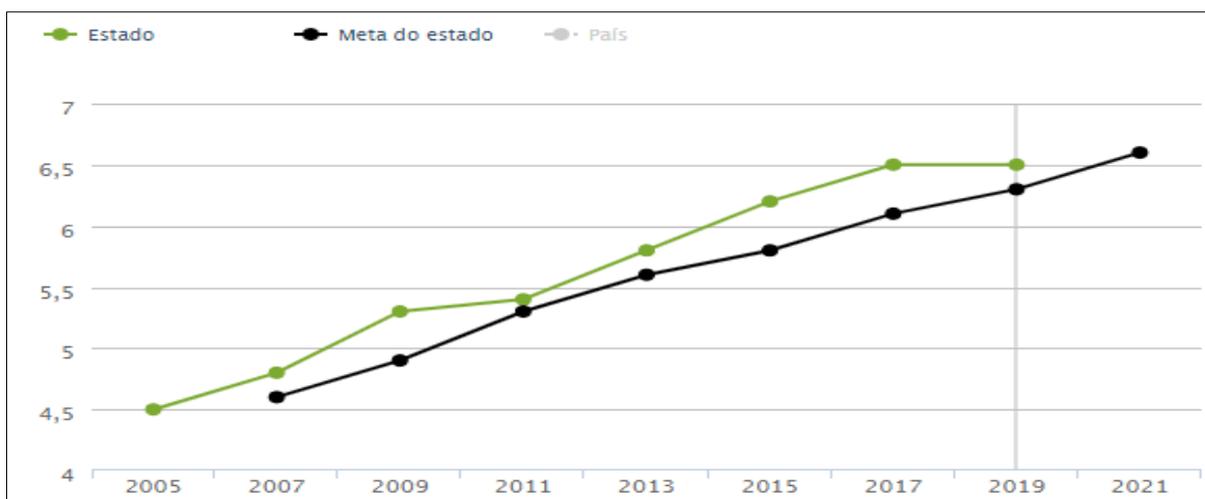
As avaliações em larga escala têm posição de destaque no contexto brasileiro e o grande desafio da escola é conseguir associar seus resultados como subsídios para discutir e repensar as práticas educativas e sociais e mostrar que fazem parte de um mesmo processo pedagógico que não deve desassociá-las da autoavaliação institucional conduzida pela própria comunidade escolar e dos indicadores que são por ela revelados.

A seguir, explana-se sobre os dados do SAEB no estado de São Paulo e na região do Grande ABC, universo desta pesquisa.

2.2.1.2 Os dados do SAEB e o Estado de São Paulo

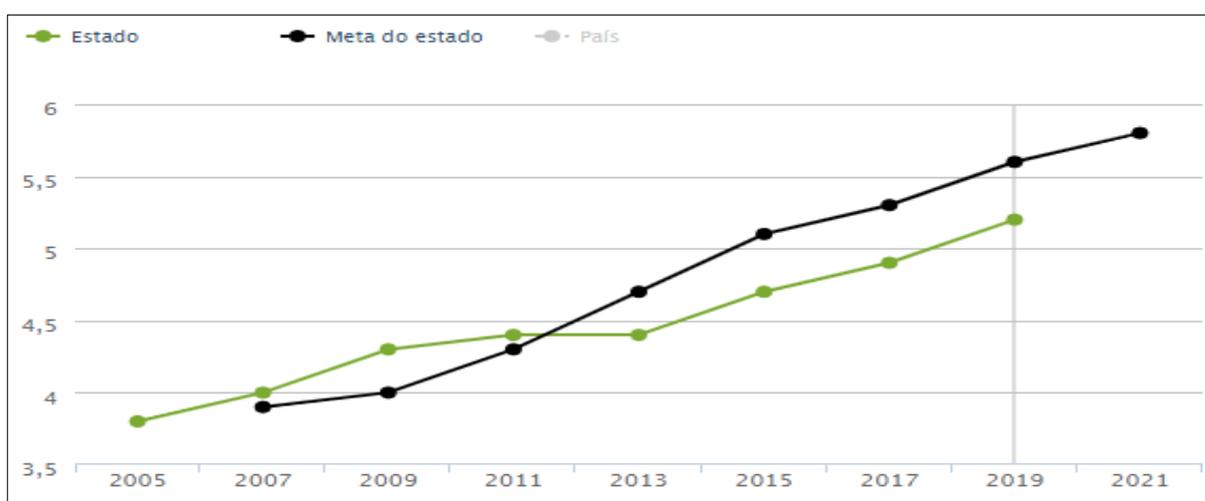
Os dados do SAEB em relação ao aprendizado são divididos em níveis de proficiência (tanto em LP quanto em MAT), conforme a pontuação obtida, os alunos são distribuídos em quatro níveis de proficiência: insuficiente, básico, proficiente e avançado. Conforme os dados da última prova aplicada no Estado, no ensino Fundamental – em relação à LP, dos alunos matriculados no quinto ano, cerca de 70% (336.450) demonstraram o aprendizado adequado. Dos alunos matriculados no nono ano, cerca de 40% (158.299 demonstraram o aprendizado adequado). Em relação à MAT, dos alunos matriculados no quinto ano, cerca de 60% (292.990 demonstraram o aprendizado adequado). Dos alunos matriculados no nono ano, cerca de 20% (75.558 demonstraram o aprendizado adequado). Ao comparar o Estado de São Paulo com o Brasil, em relação à LP – o Estado possui mais crianças no nível adequado, cerca de 7% a mais no quinto ano, e cerca de 2% a mais no nono ano. Em relação à MAT – o Estado possui mais crianças no nível adequado, cerca de 10% a mais no quinto ano, e cerca de 2% a mais no nono ano.

Ao se observar somente esses dados, percebe-se que há um problema sério em relação à proficiência de MAT, pois, de um modo geral, o país está com poucos estudantes no nível adequado. Todavia, a avaliação externa é um dos muitos instrumentos que podem avaliar de fato a qualidade da educação e, talvez, possibilitar a investigação *in loco* dos motivos reais que levaram aos resultados obtidos.

Gráfico 1 – Evolução do IDEB – Estado de São Paulo (Anos iniciais).

Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2019).

Conforme o gráfico 1, o Estado de São Paulo atingiu a meta projetada para 2022, atualmente, a sua nota para os anos iniciais é de 6,5 – sendo que a meta projetada era de 6,3. A cada 100 estudantes 2 são reprovados nos anos iniciais. De acordo com o IDEB, 37% das escolas do Estado necessitam manter seus resultados, 32% precisam melhorá-los, 21% encontra-se em situação de atenção e 10% estão em alerta – nos dois últimos casos, tanto Estado quanto Federação precisam auxiliar com maior profundidade essas unidades (BRASIL, 2019).

Gráfico 2 – Evolução do IDEB – Estado de São Paulo (Anos finais).

Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2019).

Conforme o gráfico 2, o Estado de São Paulo não atingiu a meta projetada para 2022. Atualmente, a sua nota para os anos finais é de 5,2 – sendo que a meta projetada era de 5,6. A cada 100 estudantes 4 são reprovados nos anos finais. De acordo com o IDEB, 7% das escolas

do Estado necessitam manter seus resultados, 23% precisam melhorá-los, 55% encontram-se em situação de atenção e 15% estão em alerta – nos dois últimos casos, tanto Estado quanto Federação precisam auxiliar com maior profundidade essas unidades (BRASIL, 2019).

Além das notas, as avaliações externas realizam o Censo Escolar com questionários voltados às matrículas e infraestrutura das escolas. Todos os níveis de ensino estão envolvidos: Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA. Nos questionários, observa-se o número de matrículas, a alimentação ofertada, quais os serviços da escola, suas dependências e equipamentos, uso de tecnologias (inclusive acesso à Internet, acessibilidade e outros).

Os questionários socioeconômicos são destinados aos professores, aos diretores, aos estudantes. Para os diretores, as questões são divididas em socioeconômicas, formação e experiência, questões sobre a escola, inclusive as anormalidades (problemas), há questões para a organização e foco nos planos municipais. Aos professores as questões são sobre perfil (socioeconômico, formação e trabalho), práticas pedagógicas e uso de recursos, percepções sobre as interações humanas e expectativas, sobre a escola (problemas, vivência, outros). Aos estudantes as questões são voltadas para o perfil socioeconômico, sociocultural e cotidiano, sobre o estudo (trajetórias, deveres e incentivo). Ou seja, esses questionários são riquíssimos para analisar o perfil de cada região e verificar em qual medida outras questões como a formação/experiências docente e questões socioeconômicas e socioculturais interferem diretamente no processo de aprendizagem. A região do Grande ABC, universo desta pesquisa, possui resultados semelhantes, quando se comparam as escolas estaduais com as escolas municipais. Conforme o quadro 5:

Quadro 5 – Proficiência da região do ABC.

**Nível Adequado.	São Bernardo do Campo	São Caetano do Sul	Santo André
LP – Anos Iniciais	81% (7.341)	91% (1.248)	72% (2.628)
LP – Anos Finais	Não há.	79% (1.025)	Não há.
MAT – Anos Iniciais	72% (6.558)	89% (1.211)	60% (3.655)
MAT – Anos Finais	Não há.	59% (775)	Não há.

Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2019).

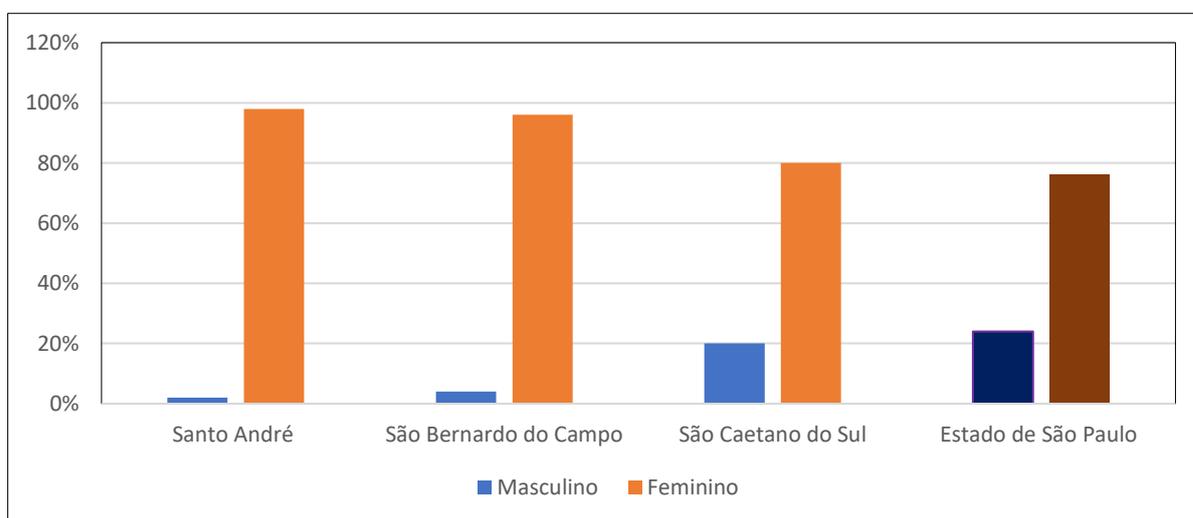
Notoriamente, os três municípios estão com média acima do Estado de São Paulo para as proficiências e acima do Brasil, dos três, São Caetano tem as melhores porcentagens, seguida de São Bernardo e, por último, Santo André. A única que oferece Ensino Fundamental (anos finais) é São Caetano. O perfil socioeconômico das escolas possui similitudes na região do

ABC, inclusive há muitos educadores que atuam em mais de uma rede nessa região, transitam entre o consórcio ABCDMR³ e a capital paulista.

2.2.1.3 Os questionários socioeconômicos e o perfil dos gestores na região do ABC e do Estado de São Paulo

Em Santo André 45 diretores responderam ao questionário; 70 diretores responderam ao questionário em São Bernardo do Campo e 20 diretores responderam ao questionário em São Caetano do Sul, totalizando 135 educadores. No Estado de São Paulo, foram 5.293 que responderam ao questionário. Entre os municípios e o estado tem-se 5.428.

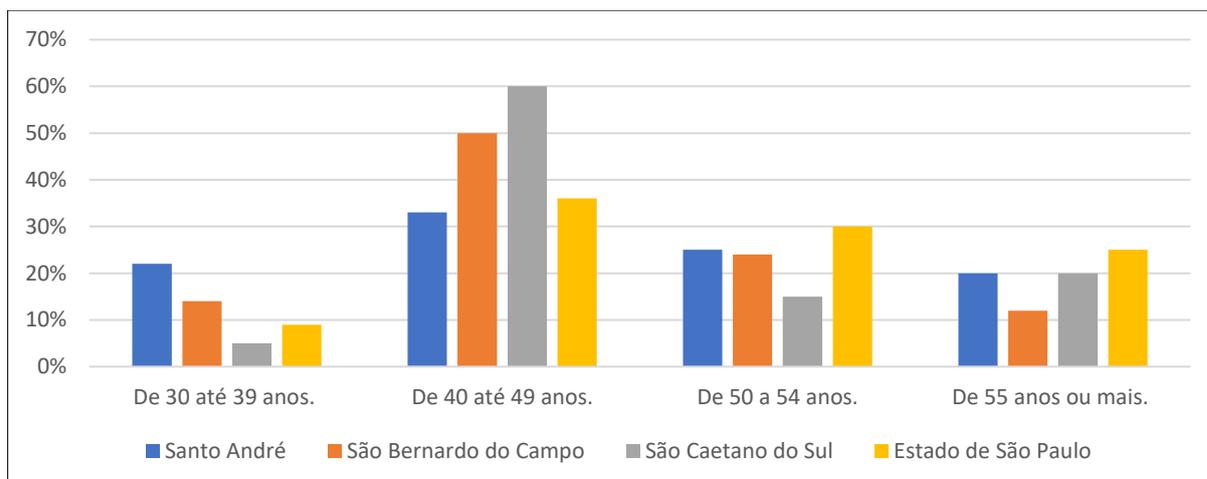
Gráfico 3 – Perfil do diretor na Região do ABC e Estado de São Paulo – sexo.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora. Adaptado. (QEdU.org.br. Dados do Ideb/Inep, 2019).

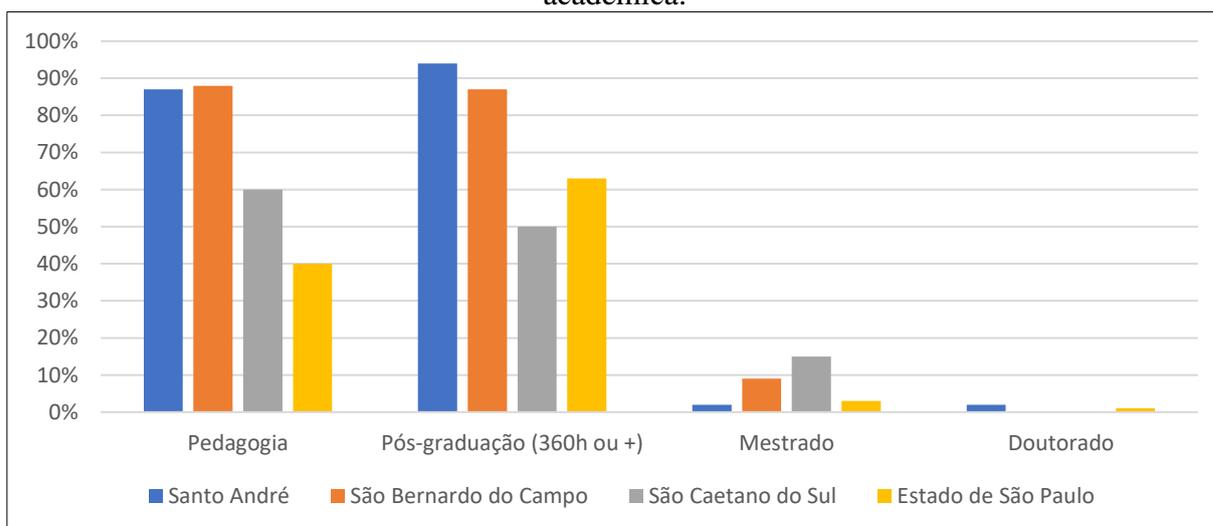
A prevalência é do sexo feminino, São Bernardo e Santo André possuem 96% e 98% de diretoras em suas redes, respectivamente. São Caetano possui 80% e o Estado 76% de diretoras em suas redes. Este número deve-se ao contexto educacional, ao longo de sua história, sempre houve um número maior de educadoras nos anos iniciais e finais do fundamental I. No fundamental II, encontramos especialistas homens, mas a maioria ainda é de mulheres.

³O Grande ABC está inserido a sudeste da Região Metropolitana de São Paulo e é composto por sete municípios: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra.

Gráfico 4 – Perfil do diretor na Região do ABC e Estado de São Paulo – Faixa etária.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. Adaptado. (QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep, 2019).

A faixa etária também é similar, a grande maioria tem entre 40 e 49 anos. Isso ocorre porque é preciso em todo o Estado ter de 5 a 8 anos de experiência na educação, como professor regente de sala ou coordenador pedagógico. É necessário ainda ter graduação em Pedagogia ou pós-graduação (*latu sensu*) em gestão escolar. Nos municípios de São Caetano do Sul e de Santo André, o diretor não presta concurso público, a sua função é designada. No Estado e em São Bernardo, há concurso público de ingresso para o cargo. A menor porcentagem concentra-se na faixa etária entre 30 e 39 anos.

Gráfico 5 – Perfil do diretor na Região do ABC e Estado de São Paulo – Formação acadêmica.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. Adaptado. (QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep, 2019).

Os números em relação à formação docente poderiam ser melhores caso houvesse maior investimento dos municípios e do Estado, somente 1% dos diretores possuem doutorado (o que

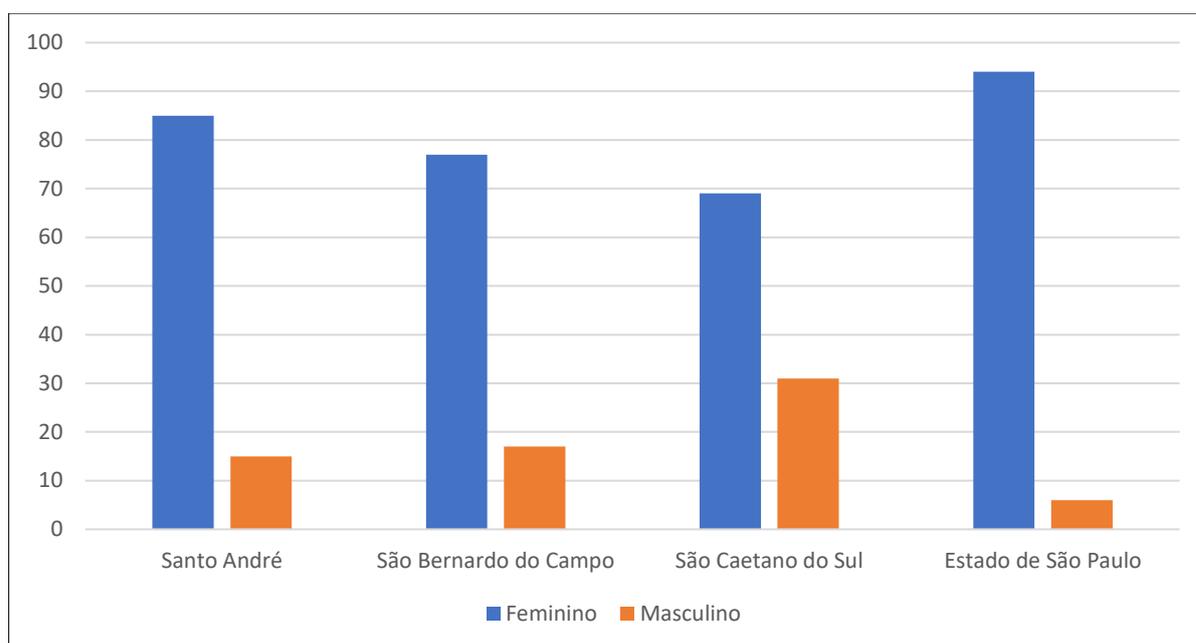
corresponde a 23 pessoas), e em Santo André 2% (1 diretor). O número de mestres também é pequeno, porém quando comparado ao restante do Brasil, a maioria dos Estados possuem número inferior. O número de pedagogos e profissionais com pós-graduação é semelhante tanto no Estado quanto nos municípios.

O salário dos diretores tem grande variação – o menor salário bruto é de R\$ 3279,00 e o maior é de R\$9371,00. A maioria está entre cinco e seis mil reais. Há algumas condicionantes para a diferença entre o maior e o menor: (i) rede de educação – cada prefeitura e Estado possuem pisos diferentes para a função; (ii) tempo de exercício no cargo e na rede; (iii) evolução funcional – cada prefeitura e Estado tem particularidades (biênios, quinquênios ou aumento por formação – a depender da rede).

Em relação à formação continuada, a maioria possui cursos oferecidos pelas redes (alguns feitos fora do horário de trabalho) – cerca de 90% de todos os partícipes gostariam de ter participado mais de cursos. A maioria, 95% alega trabalhar na escola por mais de 40 horas semanais, talvez, seja essa uma das razões de não conseguirem continuar com a formação como gestariam.

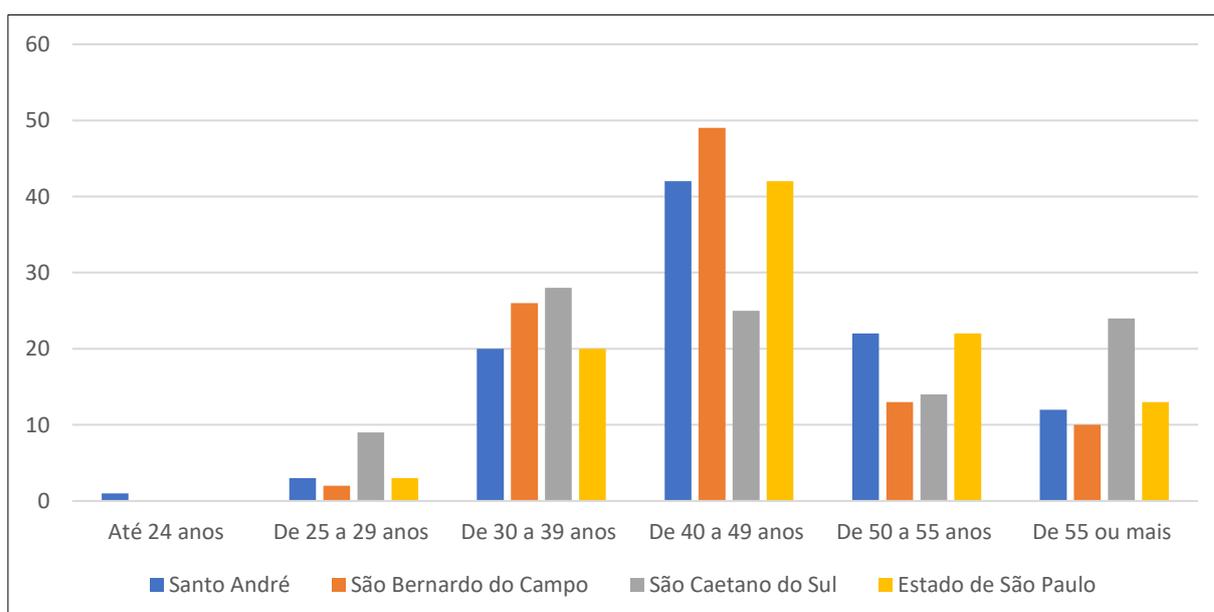
2.2.1.4 Os questionários socioeconômicos e o perfil dos educadores na região do ABC e do Estado de São Paulo

Sobre os educadores dos anos iniciais (1º ao 5º ano), em Santo André somente 134 educadores responderam ao questionário; 1354 professores responderam ao questionário em São Bernardo do Campo e 538 professores responderam ao questionário em São Caetano do Sul. No Estado de São Paulo, foram 5989 respondentes. Entre os municípios e o Estado têm-se 7612 de respostas válidas.

Gráfico 6 – Perfil do professor na Região do ABC e Estado de São Paulo – sexo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. Adaptado. (QEdU.org.br. Dados do Ideb/Inep, 2019).

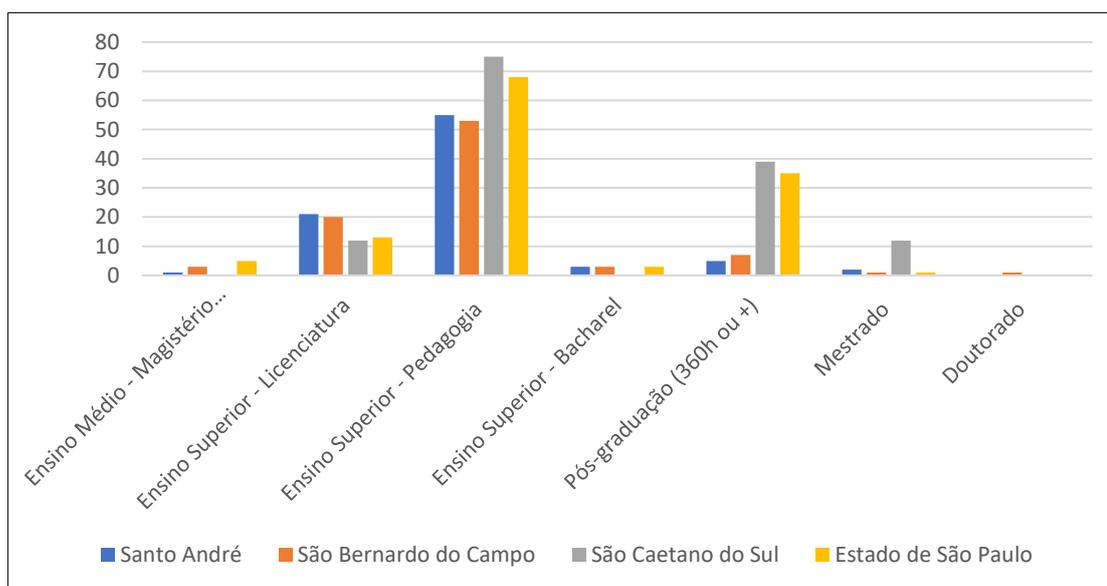
A prevalência é do sexo feminino, São Bernardo e Santo André possuem 85% e 77% professoras em suas redes, respectivamente. São Caetano possui 69% e o Estado 94% de professoras em sua rede. Esse número deve-se ao contexto educacional, ao longo de sua história, sempre houve um número maior de educadoras nos anos iniciais.

Gráfico 7 – Perfil do professor na Região do ABC e Estado de São Paulo – Faixa etária.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. Adaptado. (QEdU.org.br. Dados do Ideb/Inep, 2019).

Poucos professores possuem menos de 24 anos (somente 1% em Santo André), os jovens buscam outros campos para atuar. Entre 25 e 29 anos também há um número pequeno, em nenhuma região pesquisada chega a 10%. A maior faixa etária está entre 40 e 49 anos, em Santo André; São Bernardo e o Estado (todos acima de 40%), São Caetano possui a maioria dos respondentes entre 29 e 39 anos (28%).

Gráfico 8 – Perfil do professor na Região do ABC e Estado de São Paulo – Formação acadêmica.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora. Adaptado. (QEdU.org.br. Dados do Ideb/Inep, 2019).

Novamente, quando se considera a formação acadêmica da região do ABC e do Estado de São Paulo, o número de professores com pós-graduação, mestrado e doutorado poderia ser maior, todavia ao comparar com o restante do país esse número é substancial. São Caetano do Sul é o único município que não possui professores sem graduação (não há professor somente com o magistério na cidade).

O salário dos educadores tem grande variação – o menor salário bruto é de R\$ 1450,00 e o maior é de R\$9371,00. A maioria está entre três e quatro mil reais. Há algumas condicionantes para a diferença entre o maior e o menor: (i) rede de educação – cada prefeitura e o Estado possuem pisos diferentes para a função; (ii) tempo de exercício no cargo e na rede; (iii) evolução funcional – cada prefeitura e Estado tem particularidades (biênios, quinquênios ou aumento salarial por formação – a depender da rede).

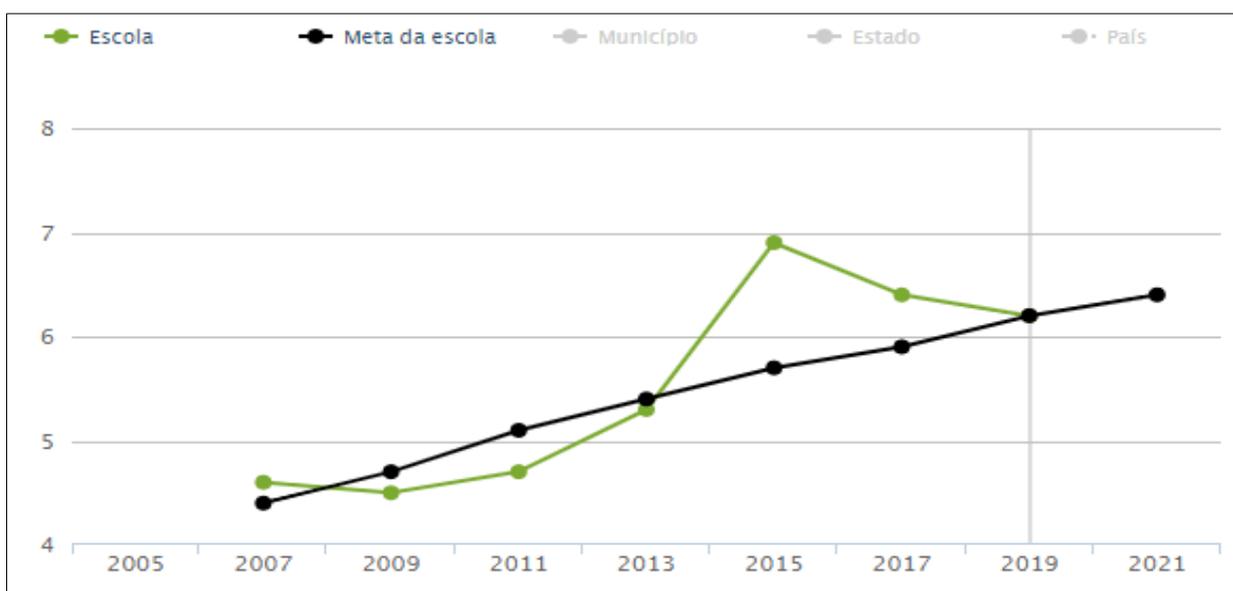
Em relação à formação continuada, a maioria possui cursos oferecidos pelas redes (alguns feitos fora do horário de trabalho) – cerca de 90% de todos os partícipes gostariam de ter participado mais de cursos. A maioria, 87%, alega não ter tempo para participar de cursos,

pois além de trabalhar na escola, uma média de 10% tem outra fonte de renda (fora da área de educação) e aproximadamente 35% tem outra fonte de renda na área de educação. Além disso, há educadores que afirmam trabalhar também em casa (cerca de 90%) para corrigir, planejar ou preparar aula (IDEB/INEP, 2019).

2.2.1.5 Os questionários socioeconômicos e o perfil da escola municipal pesquisada

A escola pesquisada tem participado das avaliações externas, desde 2005. Em relação às suas notas e metas no IDEB temos:

Gráfico 9 – Evolução do IDEB – Unidade Escolar.



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2019)

Conforme o gráfico 9, a Unidade Escolar pesquisada atingiu a meta projetada para 2022, atualmente, a sua nota para os anos iniciais é de 6,2 – a mesma da projeção. A cada 100 estudantes 2 são reprovados nos anos iniciais. De acordo com o IDEB, a Unidade Escolar tem o desafio de manter o crescimento do índice para superar a projeção de 2022 (BRASIL, 2019).

A média de proficiência dos alunos da Unidade Escolar pesquisada em LP é de 216,88 e matemática 232,11 – ou seja, a média dos estudantes encontra-se no nível adequado –, em 2015, 85% dos estudantes em LP estavam no nível adequado ou avançado, em 2017, esta porcentagem diminuiu para 71%. Em MAT também houve diminuição na porcentagem de 76% para 60%, respectivamente. O nível insuficiente manteve-se, nas duas últimas edições, em cerca de 6% tanto em LP quanto em MAT. Os questionários preenchidos pela equipe gestora e

professores no IDEB não são abertos ao público, somente os índices gerais. De um modo geral, direção e professoras são do sexo feminino. Todas possuem graduação em Pedagogia, não há registro de pós-graduação, mestrado ou doutorado. A direção possui função designada (não há concurso público para o cargo de diretor, assistente ou coordenador pedagógico no município). A seguir, discorre-se sobre as diretrizes e fundamentos da autoavaliação institucional como ferramenta a serviço da gestão democrática.

2.2.2 Fundamentos e diretrizes da autoavaliação institucional

A autoavaliação institucional é um trabalho fundamental da gestão escolar. Ela necessita de organização, de orientação e de liderança democrática para que aconteça enquanto ações integradas no cotidiano escolar previstas no PPP da escola. Conforme prevê o art. 52, da seção III, das Diretrizes Nacionais da Educação Básica (DCNs):

A avaliação institucional interna deve ser prevista no projeto político-pedagógico e detalhada no plano de gestão, realizada anualmente, levando em consideração as orientações contidas na regulamentação vigente, para rever o conjunto de objetivos e metas a ser concretizado, mediante ação dos diversos segmentos da comunidade educativa, o que pressupõe delimitação de indicadores compatíveis com a missão da escola, além de clareza quanto ao que seja qualidade social da aprendizagem e da escola. (BRASIL, 2013, p.77)

A avaliação institucional é um norteador das transformações na administração pública, em área micro – a escola, em escala macro o sistema de ensino de um município, estado ou país. Ela é carregada de interesse político e ideológico, porque provém sempre de um sujeito ou grupo de sujeitos, imersos em construções sócio-histórica, com juízos preestabelecidos, logo, não é um instrumento meramente técnico. Educar é uma constante, está presente na vida dos sujeitos e condicionada a muitos tipos de aprendizagem, é um todo complexo que ecoa nos espaços formais e informais, portanto, a avaliação da educação não pode ocorrer em recortes, há que se considerar a complexidade do fenômeno, atribuindo a ele valores sociais – considerando, inclusive, a polissemia da vida, da condição humana (DIAS SOBRINHO, 2003b, s/p.).

Ao perceber a educação em sua totalidade, a avaliação controladora e punitiva perde força, pois sua eficácia não se aplica, significa sair de “[...] um paradigma monorreferencial para um de múltiplas referências” (DIAS SOBRINHO, 2003b, s/p.). A significação única reduz a avaliação crítica e orientadora para a verificação de desempenho, na qual a nota e o *ranking* são os aspectos centrais. Perde-se a conexão com a totalidade e a complexidade educativa, os

aspectos múltiplos como os culturais, os valores, a diversidade, as múltiplas realidades são descaracterizadas.

A autoavaliação institucional, segundo Lück (2012), envolve três funções básicas de organização de trabalho: planejamento, monitoramento e avaliação.

Considerando-se que a educação escolar é um processo intencional e sistemático, orientado para promover resultados propostos e caracterizados por elevada complexibilidade, evidencia-se com o imprescindível que as práticas educacionais sejam criteriosamente planejadas, de modo que não sejam aleatórias, orientadas pelo senso comum, simplificadas e espontaneístas, e sim, sejam orientadas por concepções consistentes e claras e por planos de ações objetivos e organizadores de ações transformadoras, continuamente revisadas. (LÜCK, 2012, p.28)

As ações para a realização da avaliação institucional são de extrema importância para garantir sua efetividade, acompanhando por meio de vários métodos, procedimentos, rotinas, todas formuladas como garantia à sua efetivação, que se divide em duas dimensões: a eficiência e a eficácia. Ambas interligadas, a eficiência como um monitoramento do processo e a eficácia como a avaliação, a análise de resultado. “Só se desenvolve ou se pratica a autonomia quando se decide assumindo um compromisso pela efetividade do objeto da decisão e a responsabilidade pelos resultados produzidos pelas ações promovidas nesse sentido” (LÜCK, 2012, p.29).

O conceito de autoavaliação institucional, tal como usualmente é empregado na Educação Básica, refere-se a um processo idealizado na escola com vista ao diagnóstico dos pontos fortes e das necessidades da instituição, coletados de forma sistemática e na reflexão conjunta, propondo encaminhamentos para os problemas detectados, acompanhando sua implementação e buscando a melhoria da qualidade educacional (BARRETO, NOVAES, 2016, p. 12).

Nesse contexto, também outros estudiosos se posicionam:

A autoavaliação enquanto prática social contribui para caracterizar, compreender, divulgar e ajudar a resolver uma grande variedade de problemas que afetam as sociedades contemporâneas tais como o pleno acesso à educação. A prática social da avaliação, [...] não pode desconsiderar as questões sociais (políticas e éticas), e isto significa que a avaliação, num sentido amplo, deve ser orientada pelo rigor, pela sua utilidade e pelo significado e relevância social. (FERNANDES, 2010, p.15)

A função da autoavaliação, enquanto uma prática social democrática e emancipatória, é desvelar os problemas oriundos da falta de acesso e de permanência dos alunos, das dificuldades de aprendizagem sem deixar de analisar os contextos – de forma global (realidade escolar e

comunidade etc.) também como de forma específica (cada estudante, cada professor, cada família). O sentido atribuído à emancipação está intrínseco à reconstrução da razão por meio da criticidade. Os aspectos dialógicos da autoavaliação outorgam a compreensão dos sujeitos sobre os problemas da escola, da comunidade e do mundo, orientando-se “[...] pelas pretensões de validade que estão assentadas no reconhecimento intersubjetivo” (HABERMAS, 2000, p. 437), ou seja, emancipar-se é também prover mudança (mas não só na escola), no cotidiano dos sujeitos. Neste processo, a emancipação começa com o agir comunicativo, concretizando-se nas ações que envolvem o processo de autoavaliação da escola.

Conforme Freire (1996), a emancipação está atrelada à valorização do homem e à sua gradual autonomia – ela é a possibilidade de construção da independência dos sujeitos para superar a condição de desigualdade e opressão do poder. Ao perceber que é possível construir sua trajetória histórico social, os menos favorecidos (os oprimidos), conseguirão organizar-se coletivamente e, por meio do desvelar crítico, transformarem suas vidas – emanciparem-se, libertando-se do neoliberalismo perverso e excludente.

A sociedade está sob dois pilares: o da regulação e o da emancipação. O primeiro tem a tríade – Estado, mercado e a comunidade; o segundo é composto pelas lógicas da racionalidade: estético-expressiva, moral-prática e cognitivo-instrumental. A comunidade pode tornar-se “[...] o campo privilegiado do conhecimento-emancipação [...]”, desde que se anule o estado de ignorância e eleve o estado de saber, denominado - solidariedade “[...] o processo, sempre inacabado, de capacitação para a reciprocidade através da construção de sujeitos que a exercitem” (AFONSO, 1999, p.152).

Para que o processo de autoavaliação da escola tenha um postulado emancipatório, necessita-se olhar os aspectos éticos e políticos – questões que suscitam reflexões sobre a postura da instituição e o que ela está produzindo ou reproduzindo no dia a dia, “[...] devendo ser concebida e praticada como ação social formativa e construtiva, não como mero controle, fiscalização e hierarquização”. (DIAS SOBRINHO, 2003b, p.38).

A autoavaliação institucional deverá ocorrer com caráter participativo (condição necessária para se pensar coletivamente sobre a realidade escolar). A reflexão coletiva favorece a compreensão dos aspectos que envolvem a instituição. Nessa perspectiva, Dias Sobrinho, aponta que:

A avaliação assim compreendida é uma prática social orientada, sobretudo para produzir questionamentos e compreender os efeitos pedagógicos, políticos, éticos, sociais, econômicos do fenômeno educativo, e não simplesmente uma operação de medida e muito menos um exercício autocrático de discriminação e comparação. (SOBRINHO, 2003a, p.77)

Os pressupostos que têm inspirado as experiências de autoavaliação institucional na Educação Básica, desde as primeiras iniciativas implicam, invariavelmente, o envolvimento dos diferentes atores que participam do projeto educativo da escola, a apreciação conjunta de todas as dimensões da instituição e a negociação e busca de acordos sobre as melhorias desejadas e a qualidade que se quer imprimir às ações educativas. Nóvoa (1999) define a autoavaliação institucional como uma (auto) análise das escolas, ele nos alerta que a ausência da prática da autoavaliação nas instituições escolares, ao contrário de outras instituições, faz com que as escolas funcionem às cegas.

A autoavaliação institucional requer um estudo sistemático, cujo ponto de partida é a formulação de algumas perguntas: o porquê, a quem e o como da avaliação. Para o autor, há necessidade de separar as modalidades de avaliações externa e interna, apesar de compreender a importância de suas articulações e reconhecer que ambas oferecem conhecimentos sobre a escola. A autoavaliação institucional deve ser tratada como uma pesquisa permanente para se configurar como um aspecto da cultura institucional (NÓVOA, 1999).

Outro ponto a destacar tão importante quanto à emancipação são os aspectos dialógicos envolvidos na autoavaliação, mais uma condição para efetivar na prática a gestão democrática. A perspectiva dialógica pressupõe que a avaliação precisa conter elementos comunicacionais eficazes para viabilizar a construção do pensamento epistemológico, do pensamento que vai além do senso comum. Avaliar com a abordagem dialética implica em ouvir e dar voz, mas não só, envolve o mundo dos fenômenos e suas contradições. Os atores envolvidos neste processo podem/devem dizer tudo, “[...] ao argumentar, consciente da sua afirmação, evidencia-se a autoridade do argumento, que fala por si, enquanto que o argumento da autoridade não condiz com a dialógica [...]”, a imposição do comportamento autoritário vai na contramão dos aspectos dialógicos (NÓVOA, 1999, p.21).

A organização cultural do clima da escola revela-nos se a conduta do gestor tende a ser mais autoritarista ou mais participativa. A condução das ações cotidianas, o modo de comunicação com os estudantes, com a comunidade e com os educadores devem atender a todos e não homogeneizar seus partícipes, quanto maior o entendimento sobre os problemas e conquistas da escola e quais seus objetivos e metas, mais harmônico é o processo para atingir essas metas e objetivos, os processos fluem, pois cada um (dentro de suas funções e especificidades) será corresponsável pelo processo autoavaliativo.

O manejo da autoavaliação institucional está referendado no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2015), em seu artigo 11 e em suas metas 7 e 13, para que a avaliação de larga escala não seja a única fonte de informação sobre a instituição escolar. A proposta da

autoavaliação na Educação Básica é “[...] trazer para o debate sobre qualidade na educação questões fundamentais como valorização dos(as) profissionais de educação, acesso e permanência dos(as) estudantes na escola, gestão democrática, relações raciais e de gênero na educação, condições estruturais das unidades educacionais etc.”, afirmação da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME, BRASIL, 2020, s/p).

Estão entre as finalidades da autoavaliação institucional:

Envolver todos os(as) alunos(as), familiares, profissionais da educação e pessoas da sociedade civil no processo de avaliação e de melhoria da qualidade da educação do município.

Fortalecer a gestão democrática em educação.

Contribuir para a articulação e o planejamento dos sistemas de ensino e de suas respectivas Unidades Escolares.

Contribuir com a ação coordenada entre os entes federados.

Fornecer informações para o processo de monitoramento e avaliação do Plano de Educação de um determinado estado ou município.

Fomentar debates, estudos e trocas de experiências nas Unidades Escolares e nas Conferências de Educação a respeito do Plano de Educação, a fim de aprimorar e aperfeiçoar a qualidade da Educação. (BRASIL, 2020, s/p.)

Para o cumprimento das metas, em 2016, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB), todavia, três meses depois, foi revogado pelo ministro da Educação Mendonça Filho, à época. Desta forma, a UNCME direciona seus esforços com políticas e ações voltadas aos fóruns e secretarias estaduais e municipais de educação, juntamente com organizações de sociedade civil, movimentos sociais, universidades e a população em geral, para que junto aos Conselhos municipais e estaduais de educação consigam regulamentar a autoavaliação participativa da escola.

3 EDUCOMUNICAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Esta seção versa sobre a educomunicação como ferramenta a serviço da gestão participativa no processo de autoavaliação das escolas. *A priori*, discorre-se sobre as concepções e relações acerca da gestão comunicativa e da educomunicação. Esta seção fundamenta-se em: Soares (2012), Lauriti (2003, 2018), Oliveira (2018), Habermas (2000), López (2015), dentre outros, para definir e conceituar a educomunicação e, após explana sobre a inserção dos elementos educamunicativos na gestão democrática e na autoavaliação institucional.

3.1 CONCEITO DE EDUCOMUNICAÇÃO

A educomunicação é um conjunto de ações destinadas a integrar as práticas educativas, trata-se de um estudo sistemático dos sistemas de comunicação, criando e fortalecendo ecossistemas comunicativos nos espaços educativos, estabelece uma relação intrínseca entre educação e comunicação. É um campo que possui cadeira acadêmica de licenciatura na Universidade de São Paulo e alicerça-se nos conhecimentos da comunicação e da educação. Educomunicação resulta da junção de educação e comunicação.

A educomunicação define-se como um “[...] conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos”, conceito prescrito na Introdução desta pesquisa, ela ancora-se na inter-relação dos aspectos comunicativos a um substrato comum a fim de promover ecossistemas comunicativos” (SOARES, 2002, p.32).

A junção da educação com a comunicação torna-se relevante para aproximar os espaços escolares das demandas contemporâneas representadas em contextos tecnológicos relativamente novos de comunicação e informação. Ressignificar a avaliação na vertente educamunicativa fortalece os sistemas ecossistêmicos de comunicação, importantes para agregar ações democráticas e emancipatórias por meio de o diálogo.

Freire é um defensor do discurso da inter-relação e, portanto, um pioneiro educamunicador por enfatizar o quão fundamental são os processos de comunicação e os aspectos dialógicos para a aprendizagem e para o agir pedagógico em um contexto no qual todos são aprendentes. “Ser dialógico é vivenciar o diálogo, é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam e, transformando-o, o humanizam” (FREIRE, 1996, p.43).

Logo, não basta falar ou só ouvir, o diálogo é uma ação mais abrangente por permitir aos seus interlocutores formular discursos, interpretar e compreender, participar e validar não só suas opiniões, mas as dos outros. Por meio dele, os sujeitos exercitam o pensamento complexo, problematizador, arguindo novos discursos, transformando conceitos, valores, costumes. O agir comunicativo de Habermas⁴ implica partilhar leituras de mundo e sua negociação. Esse aspecto está no centro das discussões sobre a relação da educomunicação nos contextos avaliativos. Também Schaun posiciona-se sobre esse tema:

O paradigma da educação no seu estatuto de mobilização, divulgação e sistematização de conhecimento implica em acolher o espaço interdiscursivo e mediático da Comunicação como produção e veiculação de cultura, fundando um lócus – o da inter-relação Comunicação/Educação. (SCHAUN, 2002, p. 20)

A interdiscursividade define-se como o diálogo com outros discursos – uma construção polissêmica – nela, os sujeitos discordam, concordam, polemizam e complementam-se, estabelecendo um fluxo ininterrupto de significados. Ao transpor os aspectos dialógicos para os espaços escolares urge desenvolver elementos interdiscursivos e transdisciplinares, já que a educação é um todo complexo cujo manejo reverbera-se em teias de significação e não pode ser fragmentado em sua concepção (HABERMAS, 2000).

A educomunicação faz-se presente na ação-comunicativa, pois se configura como um fenômeno presente em todos os modos de formação do ser humano. Há diferentes modos de comunicar-se e os resultados são distintos, a construção discursiva depende muito da intenção do interlocutor e do modo como o respondente se posiciona (a atitude responsiva ativa vai depender da compreensão do ouvinte). Na escola, por exemplo, se a comunicação é baseada na dialogicidade, com certeza ela irá contribuir para a criação de um espaço democrático. Toda essa aproximação entre a comunicação e a educação denomina-se: educomunicação. (SOARES, 2012, p.17). Entendemos ser este conceito fundamental para o exercício democrático da autoavaliação institucional.

A educomunicação como campo de interface mostra a conexão entre ambas concomitantemente, educa-se e comunica-se, daí sua importância em todos os processos avaliativos:

⁴A teoria do agir comunicativo foi desenvolvida por Jurgen Habermas, filósofo e sociólogo alemão, considerado como pertencente à denominada segunda geração da Escola de Frankfurt. Seu livro intitulado “*Theorie des Kommunikativen Handelns*” foi publicado em 1981 sendo dedicado à teoria; tendo, posteriormente, tratado do tema com diferentes perspectivas em escritos posteriores. A teoria do agir comunicativo define o agir como um “processo circular no qual o ator é as duas coisas ao mesmo tempo: ele é o iniciador, que domina as situações por meio de ações imputáveis”, bem como é o produto “das tradições nas quais se encontra dos grupos solidários aos quais pertence e dos processos de socialização nos quais se cria” (HABERMAS, 1989, p.166).

A educomunicação, ao reconhecer e codividir tais preocupações, situa-se a partir de seu lugar específico, que é a interface. Reconhece, em primeiro lugar, o direito universal à expressão, tanto da mídia quanto de seu público. No, caso mais especificamente o direito do público, levando em conta que o sistema vigente desconsidera esta hipótese. Em decorrência, fará todo esforço necessário para ampliar o potencial comunicativo dos membros da comunidade educativa – no contexto de seu espaço privilegiado, que é a escola de todos os membros desta comunidade, sejam docentes ou discentes, ou, ainda a comunidade do entorno. (OLIVEIRA, 2014, p.18)

Em relação à educomunicação na escola, três âmbitos diferentes foram elencados entre as práticas educativas, como a terceira linha de articulação proposta: a gestão escolar, repensando as práticas educativas que conduzem as relações; o âmbito disciplinar, a comunicação como objeto do currículo escolar e âmbito transdisciplinar, vale dizer, os educandos adquirindo os conhecimentos das linguagens midiáticas, com mobilizações voltadas à socialização de vivências, de experiências. E para finalizar, a formação do professor-educador, isto é a necessidade de formar educadores que compreendam as linguagens produzidas socialmente na construção da cultura atual.

O conceito de educomunicação precisa ser uma prática e não somente um instrumento. É preciso educar pela comunicação e não apenas para a comunicação. Comunicação e educação atuam juntas, promovendo o diálogo, determinando modos de agir, conforme os valores que nos ajudam a construir uma sociedade mais justa. “São formas de ler, ouvir, ver e sentir o mundo na sua relação direta com o ato de aprender”. Sobre a relação estreita entre comunicação e educação é preciso entender que,

Tentando atravessar as paredes que separam a comunicação e a educação pela abertura que a relação metonímica entre ambas instaura, constata-se que a violência não é necessária: as portas não têm de ser forçadas, embora isto não signifique que as portas se abram de imediato. Um delicado trabalho de serralheria conceitual é necessário, para que através de um sinuoso caminho se possa transformar paredes em pontes. (LAURITI, 2003, s/p.)

Como já ressaltado a educomunicação precisa criar e desenvolver ecossistemas comunicativos caracterizados pelas trocas e interdependência entre sujeitos (que ocorre em níveis variados), podendo ecossistemas maiores conter ecossistemas menores. Novamente, ao transpor essa premissa para a escola, nota-se a necessidade de ampliar as relações comunicativas entre educadores/comunicadores e demais agentes constituintes da comunidade nos processos de autoavaliação da escola educativa; “[...] o ecossistema comunicativo nos impregna a todos e o carregamos conosco em nossas atitudes, em nossos comportamentos, em nossos valores, em nossas decisões” (BACCEGA, 2011, p.32).

O mundo a que temos acesso é este, o editado. É nele, com ele e para ele que se impõe construir a cidadania. O desafio do campo é dar condições plenas aos receptores, sujeitos ativos para ressignificando-o a partir de seu universo cultural, serem capazes de participar de uma nova variável histórica. (BACCEGA, 2011, p.38)

A participação nesta nova variável histórica de que nos fala a autora subjaz ao aprofundamento do pensamento complexo e das ações cidadãs, assumir o protagonismo, moldando a identidade cultural da sociedade. Neste contexto, a educomunicação possibilitará o enfrentamento diante das problemáticas sociais e hegemônicas, possibilitará à inserção plena na sociedade, de forma mais crítica, dos atores das comunidades escolares nos contextos avaliativos que permitam identificar fragilidades e potencialidades nesses espaços educativos em que convivem.

3.2 A RELAÇÃO ENTRE A EDUCOMUNICAÇÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA/DIALÓGICA

A educomunicação preconiza a inter-relação entre os sujeitos e a criação de ecossistemas comunicativos, para que os aspectos dialógicos fundamentem as ações propostas nos espaços escolares, para que isso ocorra com tal propriedade a ponto de torná-lo natural. Por essa perspectiva é necessário mudar a concepção de gestão perpetuada por tanto tempo, como sinônimo de poder e controle do Estado e de *status* do gestor ao colocar-se hierarquicamente acima dos seus subordinados.

A ruptura deste tipo de gestão é urgente e já está consolidada nas leis e orientações normativas que regem a Educação Básica. Sob a égide dos aspectos dialógicos, é possível redefinir a função gestora, sem descaracterizar a sua importância e a sua liderança no processo de avaliação institucional. Com o exercício educomunicativo postulam-se para a gestão dois movimentos: a inserção e a formação de forma crítica dos sujeitos, afastando ações e discursos excludentes e discriminatórios disseminando o respeito, a escuta ativa e a oportunidade de participar das discussões ofertadas a todos de modo igualitário. É a concretização de uma educação de qualidade à condição humana (participativa e democrática), despida dos interesses neoliberais e capitalistas que inflam os discursos mantenedores da divisão opressor/oprimido (SCHAUN, 2002).

O autor defende, ainda, que ecossistema comunicativo viabiliza a reflexão epistemológica sobre as inter-relações estabelecidas na gestão e como os agentes discursivos se portam. É essa reflexão que condiciona o banimento das ações discriminatórias e excludentes. A presença de um ecossistema produtivo interliga-se com a formação e a construção identitária

dos sujeitos envolvidos, é um fluxo que se retroalimenta à medida em que ocorre a transformação e o desenvolvimento de saberes voltados ao agir-pedagógico e ao agir-comunicativo (SCHAUN, 2002).

Sobre a qualidade dessas relações interpessoais que formam um ecossistema produtivo também Soares se posiciona,

Isso implica em buscar equilíbrio e harmonia em ambientes onde convivem deferentes atores, não apenas no mundo tecnológico, mas em todas as esferas. É fundamental pensar na qualidade das relações interpessoais do processo, visto que não podemos desconsiderar que, antes de tudo, temos seres humanos que estão interagindo. (SOARES, 2002, p.35)

Ao partilhar o poder, as ações decisórias recaem sobre todos, conferindo-lhes o princípio da autonomia e permitindo à escola a criação de

[...] vínculos mais estreitos com a comunidade educativa, basicamente os pais, as entidades e as organizações paralelas à escola. A presença da comunidade na escola, especialmente dos pais, tem várias implicações. Prioritariamente os pais e outros representantes participam do Conselho da Escola da Associação de Pais e Mestres para preparar o projeto pedagógico curricular e acompanhar e avaliar a qualidade dos serviços prestados. (LIBÂNEO, 2004, p.144)

Estabelecem-se, assim, relações igualitárias e dialógicas pautadas no bem-comum, libertárias e colaborativas, coletivas, organizativas com vista à transformação cultural. A humanização das relações permite ideias criativas e diferenciadas sobre os problemas delineados. A gestão democrática ancora-se, justamente, nesses pressupostos que partilham o poder decisório e corresponsabiliza os partícipes da comunidade educativa.

3.3 A ÁREA DE INTERVENÇÃO EDUCOMUNICATIVA: GESTÃO DA COMUNICAÇÃO NOS CONTEXTOS AVALIATIVOS

Nos tempos atuais da educação, a conexão vem se fortalecendo e mostrando a importância do papel da educomunicação nos processos avaliativos, sejam eles do ensino-aprendizagem ou da autoavaliação da instituição, sempre ressaltando o papel do *feedback* dos resultados nos contextos avaliados.

É importante ressaltar que o *feedback* da autoavaliação institucional é um “[...] processo de retorno e reflexão sobre os dados e informações gerados sobre o desempenho de uma ação, a fim de reorientar para que essa ação ocasione melhorias de desempenho” assim como “[...] é

plenamente útil quando resulta não somente em melhorias das práticas educacionais, mas em transformações dos modos de ser e de fazer na escola” (LÜCK, 2012, p. 58).

Para que a educomunicação voltada à avaliação ocorra, são necessários alguns procedimentos; planejar ações não isoladas no contexto do PPP; realizar um planejamento participativo e democrático, com o objetivo também de fortalecer a autoestima e a capacidade de expressão de todos os sujeitos envolvidos no processo.

O papel do gestor no contexto apresentado é o de um avaliador e de um educador, por isso é importante que ele esteja preparado para exercer esse papel. Ele deve preparar-se para enfrentar as contradições inerentes a um campo ainda em formação e atuar em todas as atividades em que se faz necessária a utilização dos processos e recursos da comunicação, a partir de uma perspectiva pedagógica adequada ao momento histórico (LAURITTI, 2002, p.13).

A importância nesta reflexão de se trazer temas relacionados à educomunicação vem ao encontro da necessidade de discutir-se o ambiente comunicativo que envolve a avaliação institucional, pois ambas estão extremamente relacionadas. Nas duas áreas, enfatizam-se a importância da negociação e a troca comunicacional entre todos os sujeitos.

Para que a avaliação institucional ocorra de forma democrática e dialógica é necessário a criação de um ecossistema comunicativo estruturado por meio de práticas educativas e comunicativas que garantam a participação de todos os envolvidos no processo, fortalecendo o diálogo e, conseqüentemente, enriquecendo o espaço escolar com possíveis melhorias, para que a experiência possa modificar preconceitos e possibilitar a abertura mental para as dinâmicas próprias de uma sociedade em rede. Diante das mudanças e desafios que o ambiente comunicativo nos oferece, facilitado pelas tecnologias relacionais (TICs), é necessário pesquisar o ponto de partida ou o preconceito de alunos e professores sobre a educomunicação e seus impactos nos processos de construção do conhecimento, bem como determinar a adaptabilidade dos grupos estudados para desconstruir e construir novos conceitos sobre os ambientes digitais a partir da experiência que possibilite comportamentos, habilidades sociais, habilidades intelectuais e psicomotoras, que facilite o trabalho em equipe bem como a integração de conhecimentos.

É inegável que a cultura humana mudou e continuará a mudar e o cérebro também continuou a evoluir. Questões de atenção e percepção, preconceito de funções, construção de identidade, hoje essa relação com a comunicação é diferente. A tecnologia de rede permite-nos modificar a nossa capacidade de processamento e atenção, o uso e gestão da informação e a forma como conceituamos as redes. O cérebro da rede é mais ativo, ligado, motivado, pode trabalhar de forma fragmentada, reage mais rapidamente.

Se os professores e gestores não prestarem atenção a tantos desafios, não possibilitaremos uma educação significativa e relevante. Concomitantemente com o exposto, hoje muitos pesquisadores, como por exemplo Carmen Marta Lazo da Universidade de Zaragoza, propõem o desenvolvimento de habilidades para a vida, habilidades sociais, emocionais, comunicativas e cognitivas, bem como o desenvolvimento de habilidades tecnológicas, cooperativas e interativas, assim como habilidades relacionadas à identidade, engajamento cidadão e reutilização ou remixagem das informações disponíveis. Os autores da área propõem um sistema educacional que leve em conta o cérebro e que integre as competências midiáticas que vão da dimensão instrumental e cognitiva à dimensão atitudinal e axiológica para uma cultura mais humanizada (LAZO et al, 2016).

A reconceitualização da educação deve ocorrer também diante da ocorrência de fenômenos em rede como: trabalho colaborativo que também oferece a possibilidade de cocriação, termo que é discutido nas chamadas comunidades tecnossociais, conforme cita Camarero-Cano (2015, p.186), pesquisadora da UNED: “Os humanos sempre formaram redes sociais. São esses que nos ajudaram a evoluir como sociedade e os que levaram à criação e ao desenvolvimento de comunidades”.

Os conceitos sobre a formação de comunidades e socialização como um ato natural e necessário para o cérebro consideram novos conceitos educacionais, foi demonstrado que os processos sociais em rede aumentam a produção de dopamina, um neurotransmissor que ocorre em estados de prazer e abrem os canais cognitivos, o que explica também os vícios em tecnologia e a dependência emocional das redes, aspectos não contemplados nas concepções clássicas de educação (CAMARERO-CANO, 2015).

A educação significativa é o principal meio para superar a marginalização social e econômica, para escapar do subdesenvolvimento e para permitir a participação social. Apesar dos avanços em disponibilidade, acessibilidade e adaptabilidade em termos educacionais, a educação vive um momento de transição (haja vista a necessidade de readequação que a educação sofreu de forma abrupta devido à pandemia) e a articulação em direção aos objetivos de desenvolvimento global na era digital, o que nos obriga a repensar nossas práticas educacionais, comunicativas, aspectos cognitivos e dinâmicos de aprendizagem adequadas à nossa idiossincrasia e códigos culturais, morais e legais. Isso representa um desafio e uma oportunidade para as instituições de ensino, em resposta às necessidades dos alunos, professores e da sociedade onde se desenvolvem. Hoje foi necessário adaptar os modos de aprendizagem ao ensino remoto.

Por que há a necessidade de os professores reconceituarem a educação na era digital? Os professores são treinados principalmente em programas presenciais, portanto suas habilidades digitais e o consequente uso de mídias e mediações consistentes com a cultura digital são limitados. Pode-se analisar também que há interesse das Universidades em oferecer programas de mestrado para professores, mas que apenas um pequeno percentual dos programas oferecidos é de alta qualidade; consequentemente, a pouca existência de doutorados em educação mostra grandes lacunas na pesquisa sobre fenômenos educacionais.

O que resulta em um sistema educacional de professores, ancorado no tempo que não está articulado às necessidades sociais atuais e deixa o uso da mídia e da mediação para a educação na era digital muito a critério do professor. O progresso na formação de professores tem sido lento e há grandes lacunas na formação para a prática docente no atual contexto global, lacunas em termos de pesquisa, formação em competências digitais, reconhecimento da profissão e remuneração de professores. Essa falta de articulação entre as políticas e as práticas acadêmicas de formação de professores resulta no fato de que o grande problema em termos de educação está relacionado aos maus resultados nos exames internacionais e nacionais e no desenvolvimento geral, não está na tecnologia, nem no acesso. A dificuldade está na fragilidade do sistema educacional em formar professores para a era da informação global, em termos de gestão da informação, em processos de construção crítica do conhecimento, em questões éticas que conduzem a fenômenos sociais como a corrupção que, por sua vez, favorece o subdesenvolvimento para continuar como um círculo recorrente.

No contexto do Ensino Fundamental, os professores, em sua maioria, estão de acordo com as tecnologias de informação e comunicação, mas suas práticas estão longe de uma compreensão profunda de ir além da ferramenta, de mudanças nas propostas pedagógicas da era digital, que proponham uma abordagem didática, com conceitos abertos de formação de redes cognitivas, por meio da utilização de meios não convencionais de ensino, buscando aproveitar a criatividade.

Há, então, a necessidade de gestores, alunos e professores reconceituarem a educação na era da informação global, em que o uso e a compreensão de que as tecnologias facilitam o ingresso em uma sociedade em rede real, uma sociedade da informação e possivelmente uma sociedade do conhecimento. A necessidade de humanizar a educação é uma questão fundamental em um país como o Brasil, onde a questão ética de viver de valores foi tão negligenciada, em que a corrupção e a violência tornaram-se o padrão.

O ensino brasileiro precisa de gestores, alunos e professores para repensar a educação, no contexto cultural que se apresenta hoje, e transcender os meios para alcançar mediações

significativas e sentidos que são criados e recriados, a partir da interação de todos com a mídia e com redes contextuais significativas para o verdadeiro desenvolvimento social.

As principais motivações para a condução de avaliações institucionais residem no fato de que esses ambientes de educação requerem pesquisas relacionadas aos conceitos que mobilizam as práticas educacionais, redes de alunos e professores e seu grau de coerência com a construção do conhecimento. Embora as práticas estejam alinhadas aos objetivos de desenvolvimento sustentável, definidos por organismos internacionais⁵ que projetam o desenvolvimento, no que diz respeito à educação, tecnologia e cultura, as práticas educacionais atuais estão longe dessas políticas, conforme demonstram os resultados acadêmicos em avaliações internacionais e nacionais que não são os melhores.

Gestores, alunos e professores, em geral, têm expectativas educacionais ancoradas em conceitos educacionais clássicos e modelos de transmissão, o que não permite o uso de meios digitais ou mediações para o progresso educacional e para o desenvolvimento geral. Faz-se necessária a construção de perfis dos estilos cognitivos dos participantes, seguindo-se uma experiência educacional disruptiva, frente às abordagens educacionais presenciais, onde predominam atividades dialógicas, com filosofia educacional, empoderamento axiológico, formação de redes colaborativas e lúdicas.

Os preconceitos sobre a educação em ambientes digitais influenciam diretamente a motivação, os processos de comunicação e o desempenho acadêmico na amostra de alunos e professores expostos à sua primeira experiência na educação virtual. O conceito de educação em ambientes digitais pode ser modificado após a experiência. Observa-se uma mudança mais rápida no tempo, nos conceitos dos alunos, em relação aos professores, que mudaram seus conceitos de forma mais lenta em relação aos jovens, mas de forma profunda, isso pode ser atribuído às diferenças cognitivas, comportamentais e estilos geracionais. Nesse novo contexto, o processo de autoavaliação institucional, envolvendo a comunidade escolar torna-se fundamental.

⁵A saber: Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização dos Estados Americanos (OEA), Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI).

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção descreve a pesquisa realizada, discorre sobre a natureza de pesquisa, o universo pesquisado, a caracterização dos participantes e os instrumentos de coleta de dados. A fundamentação teórico-metodológica centra-se em Lüdke e André (1986) para analisar a pesquisa em educação na vertente qualitativa, em Severino (2007) para fundamentar a importância da pesquisa documental e em Bardin (2011) para delinear as técnicas de análise de conteúdo, entre outros.

4.1 NATUREZA DA PESQUISA: PESQUISA COM CARACTERÍSTICAS DE ESTUDO DE CASO

O estudo de caso contempla analisar aspectos qualitativos e quantitativos à luz da interpretação e compreensão do objeto de estudo, via análises do ambiente e/ou dos pesquisados. O estudo de caso se consolida na perspectiva de responder aos anseios constitutivos das relações e construções humanas – sociais e culturais –, propondo a aproximação entre pesquisador e pesquisado, sob a égide da observação dos “[...] comportamentos, respostas, falas, discursos, narrativas etc., traduzidas em classificações rígidas ou números, em uma posição de impessoalidade” (GATTI, 2010, p.13).

Para realizar o estudo de caso e não o descaracterizar em seu processo, é preciso certificar-se de sua compatibilidade ao objeto investigado, observando três condições: (i) “o tipo de questão de investigação; (ii) o controle do investigador sobre os verdadeiros acontecimentos comportamentais e; (iii) o foco em fenômenos contemporâneos em oposição a fenômenos históricos” (YIN, 2005, p.23). Portanto, os estudos de caso não trazem a generalização de seus resultados, mas a compreensão e interpretação mais profunda dos fatos e fenômenos específicos. Embora não possam ser generalizados, os resultados obtidos devem possibilitar a disseminação do conhecimento, por meio de possíveis proposições teóricas que podem surgir do estudo. Para esta pesquisa, realizou-se aportes característicos, metodológicos do estudo de caso, embora não se tenha seguido integralmente todas as etapas previstas para um estudo de caso, que segundo a autora André (2008, p.29):

A escolha do estudo de caso depende naturalmente daquilo que o pesquisador quer saber, isto é, do seu propósito, do problema formulado e das questões a serem respondidas. Para esta autora, citando Stake (1985), a decisão de realizar, ou não, um estudo de caso é muito mais epistemológico do que metodológica. Por sua vez, Rocha (2008) nos diz que a escolha de um determinado método de investigação decorre da escolha do objeto e não da vontade do pesquisador. A escolha do Estudo de Caso, portanto, deve partir da reflexão do objeto estudado.

A seguir, explana-se sobre a coleta de dados.

4.2 COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados, adotaram-se dois instrumentos, a saber: (i) o levantamento documental; (ii) a aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas para professores, funcionários, equipe gestora e comunidade da Unidade Escolar pesquisada e (iii) entrevista efetuada com a equipe gestora da referida escola.

Todos os protocolos sanitários foram respeitados para a coleta de dados diante do cenário pandêmico dos anos de 2020/2021. Para a coleta junto à Diretora da Unidade Escolar, foi marcado um horário presencial na própria unidade. Já com a assistente pedagógica que faz parte do grupo de risco, marcou-se um horário para uma reunião on-line pelo *Google Meeting*. Para os demais participantes, os questionários foram enviados via *WhatsApp* e/ou e-mail por meio do *link* do formulário *Google Forms*.

4.2.1 Levantamento dos documentos oficiais do município e da unidade escolar pesquisada

Os documentos escritos são fontes de informações, orientações, descrições etc., representando as particularidades de determinada época (CELLARD, 2008, p. 296). Isto posto, levantaram-se os seguintes documentos legais que tratam da realidade do universo pesquisado:

Quadro 6 – Levantamento documental característico do setor pesquisado.

Leitura dos documentos	
Nome do Documento	Especificação
Documento Curricular da Rede Municipal (2020).	Estabelece as diretrizes curriculares pedagógicas para a Rede Municipal de ensino; aponta orientações para o trabalho da equipe gestora, professores, funcionários etc.
Projeto Político Pedagógico da unidade escolar (2020/2021).	Estabelece os princípios, metas e objetivos da Unidade Escolar, seus processos educativos e administrativos.
Leis e decretos do município.	Leis e decretos municipais que orientam os processos educativos municipais.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A análise dos documentos teve como objetivo comparar a realidade escolar e seus aspectos cotidianos com os orientadores internos (PPP) e os externos (currículo e leis), além da apropriação das normas e diretrizes que regem a Educação Básica, principalmente no que tange ao Ensino Fundamental, considerando seus objetivos, metas e propostas pedagógicas; considerando suas ações no processo de autoavaliação institucional como ferramenta à gestão democrática.

4.2.2 Questionário

A elaboração de um questionário para cada segmento – equipe gestora, professor, funcionário e membro da comunidade – deu-se pela prerrogativa de que ele é “[...] um instrumento desenvolvido cientificamente, composto por um conjunto de perguntas ordenadas, de acordo com um critério predeterminado, que deve ser respondido sem a presença do entrevistador e que tem por objetivo coletar dados de um grupo de respondentes” (MARCONI; LAKATOS, 1999, p.100).

A elaboração do questionário define-se por seu tema e objetivos, com questões que suplantam informações. A estética, a tabulação e as orientações de como respondê-lo auxiliam o participante da pesquisa. Os questionários para esta dissertação foram separados em: (i) questões sobre o perfil do pesquisado, (ii) questões sobre o conhecimento do pesquisado acerca da temática autoavaliação e gestão democrática, (iii) questões sobre a percepção do pesquisado em relação à Unidade Escolar e sua condução na gestão democrática e na autoavaliação escolar.

A elaboração dos questionários deu-se via o *Google Forms*⁶ e foi composto por perguntas de múltiplas escolhas e perguntas dissertativas. Foram respondidos trinta questionários, com representatividade de todos os segmentos. A coleta dos dados ocorreu em março de 2021 e as entrevistas com a equipe gestora, em novembro de 2020.

4.2.3 Procedimentos de análise

Os procedimentos se pautaram em Bardin (2011) que reitera a importância de iniciar a análise de dados com a leitura flutuante de documentos para a escolha dos indicadores

⁶Um formulário on-line enviado por e-mail, *Whatsapp* ou redes sociais por meio de um link para ser preenchido. O *Google Forms* é um serviço gratuito para criar formulários on-line. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções. Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/> Acesso em: 09 fev. 2021.

relevantes à pesquisa, seguida da formulação das hipóteses e objetivos para que sirvam de matrizes para os instrumentos utilizados na coleta de dados.

A segunda fase se refere à observação e seleção de material para, a partir das unidades de decodificação, criar as categorias de análise “[...] A categorização permite reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los” (BARDIN, 2011, p.49), ou seja, permite ao pesquisador elaborar análises mais detalhadas e assertivas sobre a temática pesquisada.

Nesta pesquisa, a categorização ocorreu, principalmente, pela necessidade de analisar os pontos comuns das respostas coletadas, usando como parâmetro a concepção da exclusão mútua. Os dados coletados (via questionário) seguiram duas vertentes: tabulação das informações quantitativas geradas pelo próprio *Google Forms* e análise das questões dissertativas e das entrevistas sob o prisma da compreensão e interpretação dos discursos escritos e falados pelos partícipes, a partir das categorias elencadas, a saber: (i) percepção dos aspectos democráticos na unidade escolar pelos partícipes da pesquisa; (ii) a autoavaliação como instrumento democrático e de emancipação dos sujeitos que atuam na escola; (iii) os avanços e os desafios a serem superados para a realização da autoavaliação institucional como instrumento democrático. Após a criação das análises, conforme propõe Bardin (2011), houve o tratamento dos resultados com base na interpretação e na inferência (instrumento de indução para investigar causas a partir de seus efeitos).

4.3 UNIVERSO DE PESQUISA

O universo da pesquisa retrata a escola de um município que está localizada na região do ABC no estado de São Paulo, com média de 710 mil habitantes, de acordo com o censo, distribuído numa área de extensão de 174,38 km², com 52% do território localizado em áreas de proteção dos mananciais (IBGE, 2018). Em 2017, o salário médio mensal era de três salários-mínimos. A proporção de pessoas economicamente ativas em relação à população total era de 32,9%. A taxa de mortalidade infantil média na cidade é de 7.59 para 1.000 nascidos vivos. (IBGE, 2018). O atendimento de saúde à população é feito em prontos atendimentos e hospitais (municipais e estaduais) e hoje, sob o efeito pandêmico, conta-se ainda com três hospitais de campanha. A cidade possui transporte coletivo (ônibus, trólebus e trem).

A Secretaria de Educação do município em questão está organizada em três

departamentos⁷: Departamento de Educação Infantil e Fundamental, Departamento de Educação de Jovens e Adultos e o Departamento de Gestão de Recursos e Projetos Educacionais, cada qual com um gerente responsável. Esses departamentos organizam, planejam, estruturam, executam e articulam as políticas públicas educacionais do município. Por meio das Coordenadoras de Serviços Educacionais, realiza-se o acompanhamento nas unidades escolares e apoio às equipes.

As unidades escolares possuem a seguinte composição de equipe gestora: o(a) Diretor(a) de Unidade Escolar, o(a) Assistente Pedagógico(a), e em algumas unidades compõem a equipe o(a) Vice-Diretor(a), de acordo com o número de alunos e os períodos de atendimento da unidade, com exceção das Creches que não possuem vice-diretor(a).

Ao descrever o panorama do município pesquisado à luz de aspectos socioeconômicos, registram-se as seguintes informações: todas as escolas oferecem água filtrada e 57% das escolas oferecem alimentação. Todas as escolas possuem serviços básicos de saneamento e coleta de lixo. Em relação às dependências, somente 19% possuem bibliotecas, 51% têm laboratórios de informática e 33% têm sala de leitura; em relação ao acesso à Internet, 97% das escolas possuem, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019).

O percurso de desenvolvimento da cidade é marcado pela melhoria na qualidade de vida da população, entre 1950 e 2017 (dados mais recentes), no que tange ao atendimento à saúde, à educação, e embora ainda tenha moradia em locais de manancial (em áreas invadidas e em situação irregular), as políticas públicas voltadas à moradia popular, nos últimos 30 anos, retiraram muitas pessoas dessas áreas perigosas (IBGE, 2019).

A escola é térrea, de concreto, e precisa de uma boa reforma. É composta por nove salas de aula, com razoável iluminação e pouca ventilação. Algumas equipadas com telas de projeção e televisores necessitam de adequações de mobiliário, de acordo com as faixas etárias. As lousas das salas são muito baixas e antigas dificultando o trabalho do professor e a visualização dos alunos.

A diretora e a assistente pedagógica dividem uma pequena sala e a secretaria também é bem pequena. Existe uma sala de arquivo morto, com prontuários de alunos e professores. O laboratório de informática possui catorze computadores e é utilizado conforme horário organizado no início do ano. Há um profissional de apoio (monitor de informática), que

⁷ Organização de acordo com o Decreto 15993/09 de 29 de dezembro de 2009, que dispõe sobre organização e denominação administrativa da Secretaria de Educação.

colabora na manutenção desse espaço e auxilia as atividades com os professores apenas uma vez na semana.

O refeitório é pequeno e acomoda parcialmente os alunos, necessitando de mobiliários adequados para as crianças menores da Educação Infantil. Existe também um espaço adaptado para cozinha de uso exclusivo dos funcionários, porém necessita de mobiliários adequados e da instalação de uma pia. A cozinha para preparo da alimentação dos alunos necessita de adequações, a despensa era ao lado do banheiro e ele foi inutilizado para se adequar aos padrões de higiene exigidos.

A sala dos professores é um espaço destinado a reuniões, biblioteca e atendimento aos alunos pelos professores que atuam com o projeto de flexibilização (reforço escolar), a equipe docente é composta por 18 professores.

Há uma quadra coberta para Educação Física, parque, tanque de areia, área verde e pátio para as crianças brincarem. O pátio coberto é utilizado como parque interno, principalmente nos dias de chuva, pelos alunos da Educação Infantil. Observa-se a necessidade de reposição dos brinquedos que estão quebrados e desgastados pelo uso, para tornar o espaço atrativo e despertar a curiosidade das crianças desta faixa etária.

A Educação Infantil é composta por 9 salas, com 173 alunos. Quanto ao Ensino Fundamental, ele atende 175 alunos, num total de 7 turmas. No início do ano, todas as salas construíram de forma coletiva as regras e combinados para o ano letivo. Também realizaram as sondagens iniciais para levantar os conhecimentos prévios das crianças e com essas observações traçar as metas pedagógicas para as salas de aula. Diante do diagnóstico, o grupo de professores estabeleceu metas e estratégias para atendimento aos alunos que apresentaram dificuldades. As dificuldades apresentadas nas atividades diagnósticas são similares aos dados de proficiência da Unidade Escolar apontados pelo SAEB (seção II).

4.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A presente pesquisa teve como participantes: (i) dois representantes da equipe gestora: diretora e vice-diretora; (ii) oito professores; (iii) seis funcionários; e (iv) treze participantes da comunidade.

Como critérios de seleção utilizaram-se:

- i) Equipe gestora, professores e funcionários atuantes na Unidade Escolar, com no mínimo dois anos em suas respectivas funções na unidade (2019/2020).
- ii) Os membros da comunidade deveriam ser moradores do entorno da escola, por

pelo menos dois anos (2019/2020) ou possuírem filhos(as) estudantes na unidade em 2020/2021.

Os formulários foram disparados via *WhatsApp* e e-mail, no mês de março de 2021, período em que os docentes já estavam afastados em trabalho *home office* e, mesmo assim, a adesão ao questionário foi superior a 50% (catorzes professores foram convidados a participar, mas apenas oito aceitaram). Com os funcionários, a dificuldade de comunicação foi um pouco maior, pois nem todos tinham e-mail e alguns nunca tinham preenchido um formulário similar ao desta pesquisa, foram convidados 10 funcionários, destes, 60% responderam ao questionário (seis funcionários). Em relação à comunidade, somente 13 pessoas responderam, foram convidados cerca de 30 membros. As questões pertencentes ao detalhamento do perfil do respondente se fundamentam nos questionários socioeconômicos destinados aos professores, aos diretores, aos estudantes feitos pelo SAEB⁸, o intuito foi analisar o perfil da comunidade e da Unidade Escolar para compará-los aos dados colhidos pelo SAEB e pelo IBGE (2020).

Em relação ao gênero, majoritariamente, as mulheres são as respondentes dos formulários. Dos trinta participantes, somente um é do sexo masculino – professor. Os questionários do SAEB também possuem a prevalência do gênero feminino em suas respostas. Com exceção dos estudantes, porém ao perguntar quem acompanha os seus estudos a maior parte das respostas centra-se na figura da mãe, depois irmãs, avós, vizinhas etc.

A seguir explana-se sobre as questões que descrevem o perfil dos participantes desta pesquisa.

4.4.1 Perfil da comunidade

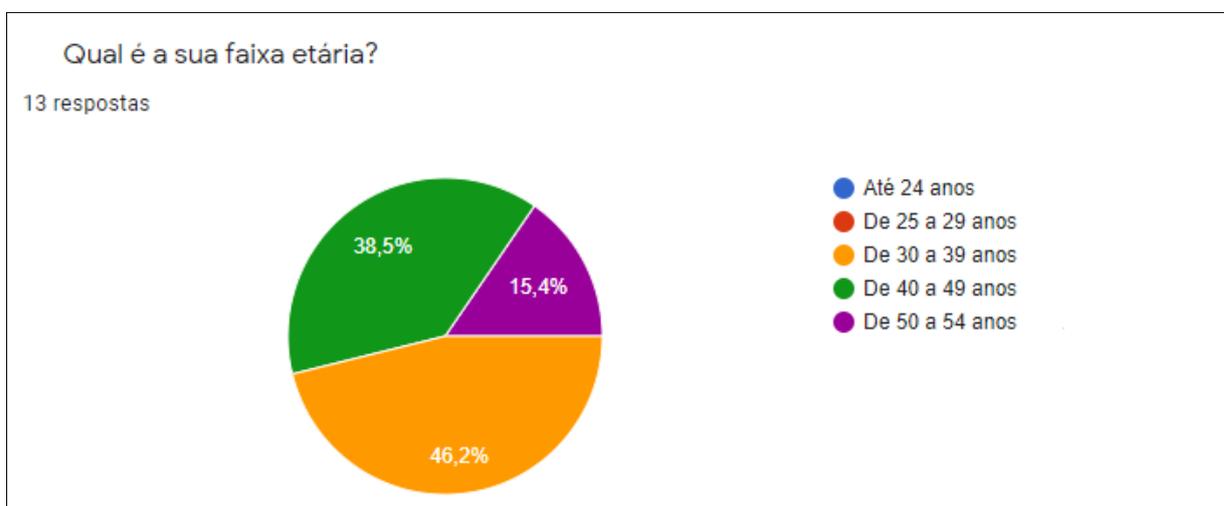
De acordo com os dados retirados do Projeto Político Pedagógico (2020) da unidade escolar pesquisada, a comunidade a qual ela pertence situa-se em um bairro com boa infraestrutura, possui asfalto, saneamento básico e energia elétrica. Nas proximidades, existem outras escolas (estaduais e particulares), também encontramos nas redondezas parques verdes e muitos comércios. Em pesquisa enviada, no fim de 2019, para as famílias dos estudantes que compõem a Educação Básica – cerca de 170 famílias e às famílias que compõem o Ensino Fundamental – 175 famílias, analisou-se que:

⁸ Vide seção II.

- A empregabilidade da região observada através de pesquisas realizadas com as famílias é de que 66,4% dos pais estão ativamente trabalhando, deste montante, 43,9% da classe trabalhadora é composta pelas mães e 56,1% pelos pais. No que diz respeito ao desemprego, 19,9% de famílias estão sem uma renda fixa, essa realidade atinge 78,8% das mães e 21,2% dos pais. No entanto, 13,8% das famílias não responderam a essa questão (PPP, 2021, p.14);
- Observa-se que 44% das famílias fazem uso do serviço médico público e 52,3% utilizam o serviço privado através de convênios, entre outros e 9,8% não informaram o tipo de serviço médico que utilizam. Na questão dos Projetos Sociais (Bolsa Família, Renda Cidadã, entre outros) foi constatado que 16,6% das famílias fazem uso de algum programa social (PPP, 2021, p.14).

Sobre os treze participantes da pesquisa desta dissertação, em relação à faixa etária temos:

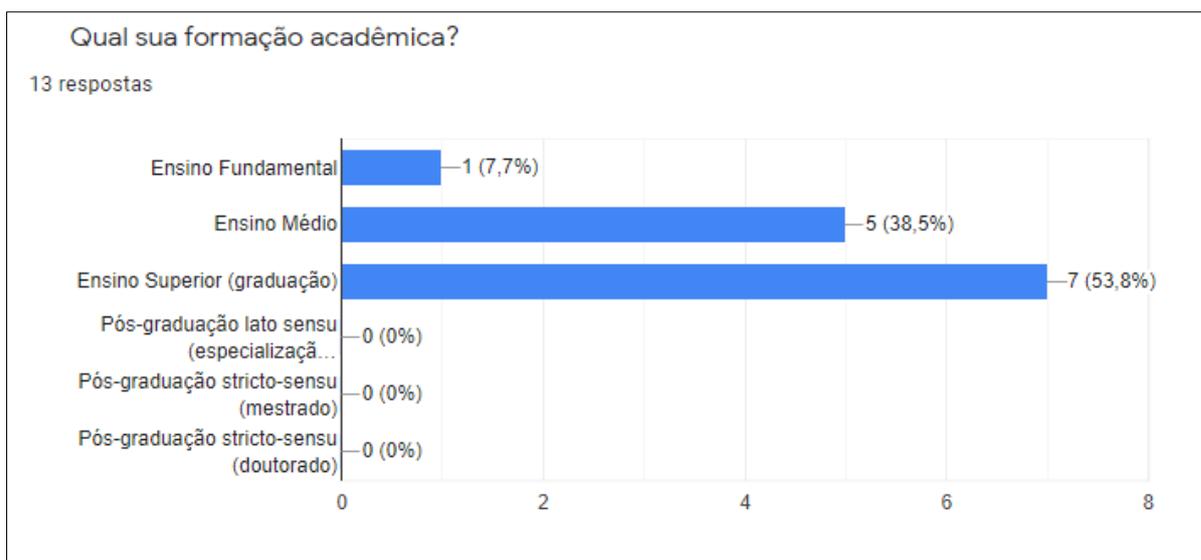
Gráfico 10 – Perfil da comunidade (idade).



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Das participantes, 6 possuem entre 30 e 39 anos; 5 possuem entre 40 e 49 anos e 2 possuem entre 50 e 54 anos, nenhum tem mais de 55 anos.

Em relação à formação acadêmica:

Gráfico 11 – Perfil da comunidade (formação acadêmica).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Dos participantes, 7 têm Ensino Superior, 5 Ensino Médio e 1 Ensino Fundamental. A formação acadêmica dos participantes corrobora com os dados encontrados no PPP e com a realidade de infraestrutura do bairro. O nível de formação dessa comunidade escolar correlaciona-se com famílias que, segundo o IBGE (2020), estão fora das áreas periféricas e de vulnerabilidade, mas que ainda possuem dependência de serviços públicos como a escola. São em sua maioria pertencentes às classes C e D, quando considerados os aspectos socioeconômicos.

De acordo com o PPP (2021, p.15), a comunidade está

[...] inserida em um contexto social favorável, muitos possuem escolaridade, ou então procuram se aperfeiçoar através de diferentes formações. As famílias são participativas e atuantes na vida escolar de seus filhos, bem como nas atividades culturais, promovidas pela unidade escolar.

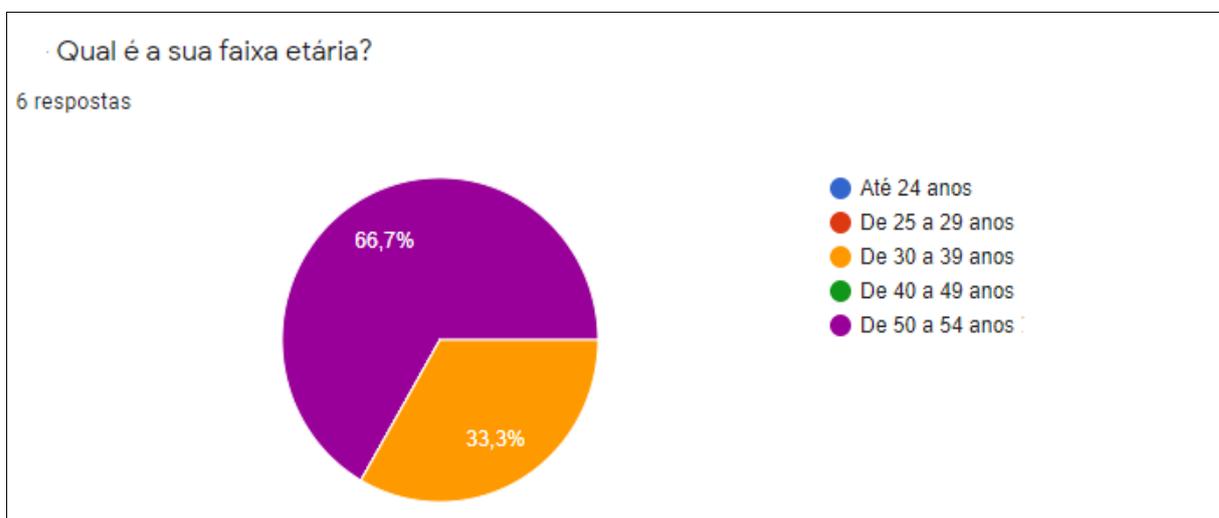
Além de participativas, essas famílias acompanham o processo educativo dos seus filhos, são capazes de questionar e fazer apontamentos, permitindo estreitar os laços entre família-escola. Quanto às expectativas dos pais em relação à unidade escolar, observam-se interesses significativos no que se refere ao desenvolvimento das crianças, sua aprendizagem e melhoria da qualidade do ensino. Não há referência de maior participação nas atividades decisórias da unidade escolar, tais como participar do conselho escolar ou do processo de autoavaliação da escola.

4.4.2 Perfil dos funcionários

De acordo com o PPP (2021), a equipe de funcionários compõe o grupo de limpeza, de merenda e da secretaria. Sobre as merendeiras todas são casadas e possuem filhos, duas concluíram o Ensino Médio e uma o Ensino Fundamental, utilizam os meios de comunicação: *internet* e televisão para buscar informação e socializar-se. O grupo de limpeza é composto atualmente por cinco funcionários que se caracterizam como pessoas que se relacionam bem e cumprem com suas funções, duas concluíram o Ensino Médio e três o Ensino Fundamental. Na secretaria há uma funcionária com pós-graduação e uma auxiliar de administração com graduação.

Há estagiárias que auxiliam na Educação Infantil (graduandos em Pedagogia) até as turmas com três anos e para o atendimento dos alunos com deficiência. A unidade conta com duas estagiárias com a tarefa de atender especificamente esses alunos. Há também um monitor de inclusão digital (MID) que presta serviço à unidade escolar uma vez por semana (segunda-feira), atendendo preferencialmente aos alunos da Educação Infantil dos períodos da manhã e tarde, estendendo-se para o Fundamental de acordo com as necessidades e planejamento prévio.

Gráfico 12 – Perfil dos funcionários (idade).



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Dos participantes, 4 têm entre 50 e 54 anos e 2 têm entre 30 e 39 anos, todos são funcionários da rede municipal há mais de dez anos e estão na Unidade Escolar há mais de três anos. Responderam o questionário para esta pesquisa: três merendeiras, uma funcionária da limpeza e duas funcionárias da secretaria.

A formação acadêmica dos respondentes conta com três participantes com Ensino

Médio, uma com Ensino Fundamental, uma com graduação e uma com pós-graduação. A carga horária semanal de trabalho são 40 horas na unidade escolar, (exceção de uma que trabalha 30 horas semanais).

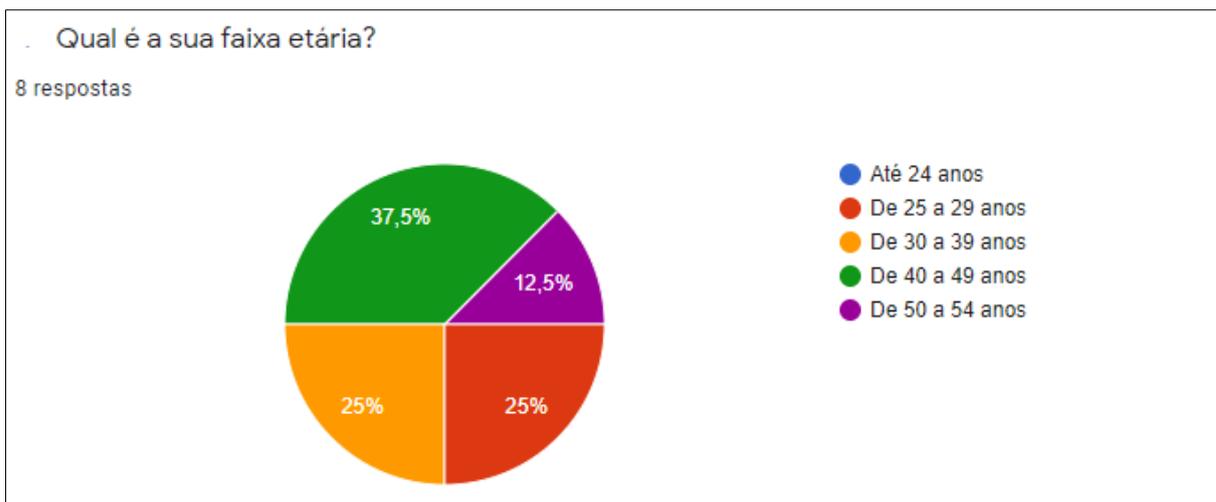
4.4.3 Perfil dos professores

De acordo com o PPP (2021), o quadro docente é composto por vinte e três professores, dezessete atuando em classes, distribuídos nos períodos: manhã, tarde e noite, uma professora readaptada, duas professoras de Educação Física. Há, atualmente, quatro professores que atuam com flexibilização de horários, sendo duas da própria unidade, para atender às necessidades individuais dos alunos e os demais projetos. Há ainda dois professores que prestam serviço domiciliar ao aluno.

Todos demonstram interesse em apropriar-se dos projetos coletivos da Unidade Escolar, dos projetos propostos pela Secretaria e, na medida do possível, de participar das palestras e cursos oferecidos. A formação continuada de professores deve ser entendida como necessidade de crescimento pessoal por parte dos educadores, sendo cada um responsável por seu processo de desenvolvimento.

Na unidade, há dezoito professores lotados sendo que sete trabalham na rede há mais de 20 anos, oito professoras exercem função gratificada, o restante integra um grupo que está no início de carreira. A maioria tem curso superior, em Pedagogia; muitos professores possuem pós-graduação e alguns têm mais de uma formação em diferentes áreas. Uma professora possui mestrado e outra está em processo de formação. A escola conta com o apoio de uma professora readaptada na biblioteca e no suporte ao trabalho pedagógico das professoras.

Deste coletivo, oito professoras responderam ao questionário para a pesquisa desta dissertação. Em relação à faixa etária:

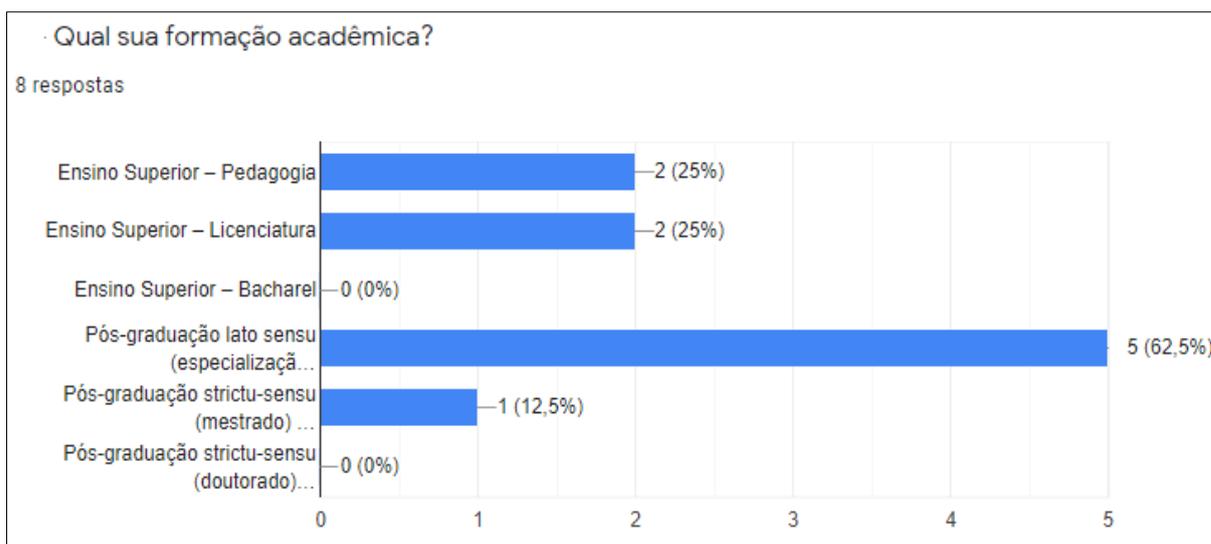
Gráfico 13 – Perfil dos professores (idade).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Dos participantes, 3 possuem entre 40 e 49 anos; 2 entre 30 e 39 anos; 2 entre 25 e 29 anos e 1 tem entre 50 e 54 anos; ninguém tem mais de 55 anos. Ao comparar a faixa etária dos professores com os dados obtidos nos questionários do SAEB, têm-se respostas similares à média municipal e estadual – profissionais entre 40 e 49 anos (maioria) e até 24 anos (minoridade).

Nota-se na Unidade Escolar uma mescla de idades. A teoria geracional⁹ afirma que as vivências e experiências causadas por fatos determinantes de uma época e de um lugar formam a identidade do sujeito. A construção cultural e às experiências empíricas podem variar, de acordo com a idade das pessoas, resultando em perfis distintos, conforme as gerações (CALLIARI, 2018), possibilitando “[...] uma troca rica entre os iniciantes e os que estão finalizando a carreira” (PPP, 2021, p.16).

⁹A abordagem geracional é amplamente estudada no campo da gestão de pessoas, já que seu impacto é significativo na condução de equipes para sobrepor as decisões coletivas às necessidades individuais (CALLIARI, 2018, p.32).

Gráfico 14 – Perfil dos professores (formação acadêmica).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Há 2 professores com graduação em Pedagogia, 2 com licenciatura; 5 possuem pós-graduação *lato sensu* na área de educação e um possui pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) na área da educação.

Sobre a atuação docente dos oito participantes: 3 atuam na área como docente há mais de 21 anos; 2 atuam entre 6 a 10 anos e os demais, respectivamente: um entre 16 e 20 anos, um entre 11 e 15 anos; um com menos de cinco anos no exercício da profissão. Porém, o tempo de atuação na unidade escolar é menor, ou seja, todos os partícipes já trabalharam em outra unidade escolar da rede e/ou outras redes. Notoriamente, 6 possuem menos de cinco anos atuando na unidade escolar; 2 possuem de 6 a 10 anos de exercício na unidade. Com acúmulo de cargo, temos 5 professores; os demais atuam somente na unidade.

Sobre a quantidade de horas semanais trabalhadas na unidade: 4 trabalham mais de 41 horas semanas; 3 trabalham até 40 horas semanais e 1 trabalha até 30 horas semanais.

Ao comparar os resultados desta pesquisa com as respostas dos questionários do SAEB, percebe-se que o tempo de atuação desses profissionais é similar à média municipal (ou seja, a maioria trabalha por até 40 horas semanas). Em relação à formação docente, a Unidade Escolar possui mais de 60% dos seus professores com pós-graduação *lato sensu* na área de educação, a média municipal é inferior com, aproximadamente, 40% dos professores com pós-graduação *lato sensu* na área de educação.

4.4.4 Perfil da equipe gestora

Conforme o PPP (2021) e as respostas no formulário para esta pesquisa, em relação à idade: a diretora está entre 50 e 54 anos, a vice entre 45 e 49 e a assistente pedagógica entre 40 e 45 anos. A carga horária semanal de trabalho corresponde a mais de 41 horas. Todas possuem pós-graduação *lato sensu* na área de educação e mais de 15 anos de atuação (soma-se regência e gestão pedagógica).

A gestão caracteriza-se como, “[...] comprometida, demonstra entrosamento entre si, tomando decisões coletivamente. A partir da gestão democrática, mostram atitudes respeitadas para com todos, contribuindo para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade” (PPP, 2021, p.36).

Na seção seguinte, são apresentadas as categorias, os resultados e as análises dos dados coletados na pesquisa documental, nos formulários e na entrevista realizada com a equipe gestora.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção versa sobre a pesquisa realizada na Unidade Escolar selecionada. Traz a análise de dados coletados que foi categorizada em três seções: (i) percepção dos aspectos democráticos na unidade escolar pelos partícipes da pesquisa; (ii) a percepção da autoavaliação como instrumento democrático e de emancipação dos sujeitos que atuam na escola; (iii) os desafios a serem superados para realização da autoavaliação institucional como instrumento democrático. Cabe salientar que a análise dos dados foi enriquecida e validada com a leitura do currículo municipal e do PPP da Unidade Escolar.

5.1 CATEGORIZAÇÃO DA PESQUISA

Em função dos objetivos e dos dados extraídos do material coletado, estabeleceram-se as seguintes categorias para análise.

Quadro 7 – As três categorias elencadas para análise.

Categorias	Descrição Geral
Percepção dos aspectos democráticos na unidade escolar pelos partícipes da pesquisa.	Esta categoria emergiu das respostas dos participantes: professores, funcionários, equipe gestora e comunidade, que enunciaram as suas percepções sobre os aspectos democráticos na Unidade Escolar pesquisada.
A autoavaliação como instrumento democrático e de emancipação dos sujeitos que atuam na escola.	Esta categoria destacou-se pela recorrência na fala dos participantes sobre a importância de imbricar a autoavaliação com os aspectos democráticos da sua realização e os aspectos da educomunicação.
As possibilidades e os desafios a serem superados para realização da autoavaliação institucional como instrumento democrático.	Já com esta categoria foi possível verificar os pontos fortes e frágeis na condução da gestão democrática, juntamente, com o uso da autoavaliação enquanto instrumento de emancipação.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Com o intuito de analisar a percepção dos participantes, a primeira categoria: *Percepção dos aspectos democráticos na unidade escolar pelos partícipes da pesquisa*, está dividida em subcategorias: (i) as ações democráticas da gestão e as estratégias comunicativas utilizadas na percepção dos funcionários, professores e comunidade; (ii) a percepção dos professores e funcionários sobre os aspectos democráticos da escola e às relações hierárquicas; (iii) a percepção da equipe gestora sobre sua atuação na unidade escolar.

A segunda categoria, intitulada, *A autoavaliação como instrumento democrático e de emancipação dos sujeitos que atuam na escola*, está dividida em duas subcategorias: (i) a

percepção da comunidade em relação à autoavaliação; (ii) a percepção da equipe gestora, funcionários e professores sobre a autoavaliação.

A terceira categoria, *As possibilidades e os desafios a serem superados na Unidade Escolar*, refere-se à análise dos desafios a serem superados na unidade escolar e os seus avanços, sob a ótica dos participantes da pesquisa. Esta categoria foi subdividida em: (i) avanços na gestão democrática por meio da autoavaliação e; (ii) desafios a serem superados para a implantação da autoavaliação na unidade escolar.

A seguir, apresenta-se a devida análise para cada uma das categorias descritas com o apoio do referencial teórico da análise de conteúdo do material coletado e dos documentos oficiais estudados.

5.2 O QUE A ANÁLISE DOCUMENTAL REVELA SOBRE A ESCOLA PESQUISADA?

O Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar estabelece as diretrizes e metas da escola, com base nas necessidades da unidade. Fundamenta-se no currículo municipal (2020), na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), nas leis e normas federais e municipais que fomentam a Educação Básica. Embora não de forma explícita, as concepções construtivistas e interacionistas fomentam os processos educativos da unidade, apesar de ressaltar em suas linhas que há autonomia de escolha da concepção pedagógica prevista na LDB (BRASIL, 1996).

A unidade também destaca a concepção sócio-histórico-cultural, alinhando-se a rede municipal e aos documentos federais que embasam a Educação Básica, tais quais as DCNs, (BRASIL, 2013, p.23), ao destacar que: “[...] experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articular vivência e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados contribuem para construir as identidades dos estudantes”.

Essa concepção está vinculada ao pressuposto teórico que defende a visão de ser humano enquanto um sujeito histórico, social e produtor de cultura, sendo que a premissa educacional desta linha de pensamento enxerga o ambiente educacional sempre comprometido com processos de ensino-aprendizagem intimamente vinculados ao real, aos movimentos históricos, sociais e culturais, os mais variados, além de um espaço de articulação entre conceitos cotidianos e conceitos científicos (PPP, 2021).

Uma das prioridades do PPP é fomentar aprendizagens que promovam a alfabetização e o letramento – considerando o primeiro a serviço do segundo. Também se preocupa em manter

a continuidade entre Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais), sem desconsiderar ainda as necessidades e especificidades de cada um. Em relação aos processos de aprendizagem, as experiências proficientes e sociais serão progressivamente ampliadas, intensificadas e complexificadas com a prerrogativa de imbricar-se com os desafios da vida do estudante fora da escola.

Em relação aos aspectos democráticos e emancipatórios constantes no PPP, há uma notória preocupação com o desenvolvimento do potencial humano, não só dos estudantes, mas de todos os partícipes deste processo, conforme prevê as DCNs (BRASIL, 2013):

Art. 5º O direito à educação, entendido como um direito inalienável do ser humano constitui o fundamento maior destas Diretrizes. A educação, ao proporcionar o desenvolvimento do potencial humano, permite o exercício dos direitos civis, políticos, sociais e do direito à diferença, sendo ela mesma também um direito social, e possibilita a formação cidadã e o usufruto dos bens sociais e culturais (BRASIL, 2013, p.130).

Para tanto faz-se necessário abrir um parêntese para destacar que, ao analisar a percepção dos aspectos democráticos dentro de um contexto escolar, é fundamental verificar como o clima de trabalho se estabelece. O conhecimento do clima permite identificar as dimensões do ambiente de trabalho facilitando o delineamento de projetos de intervenção e de inovação nesse contexto, a eficácia da escola também é afetada pelo clima organizacional. Segundo Luc Brunet (1992, p.125): “São os *actores* no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é. Por isso, é importante compreender a percepção que estes têm da sua atmosfera de trabalho, a fim de conhecerem os aspectos que influenciam o seu rendimento”. Brunet também classifica dois polos para o clima escolar, chamados de aberto e fechado, o clima aberto se caracteriza por um meio de trabalho participativo, o fechado resume-se em um ambiente com membros autocráticos.

A escola pesquisada apresenta (de forma aparente) um clima que na maior parte do tempo mostra-se aberto. As decisões de âmbito geral são tomadas pela administração escolar e, às vezes, os demais integrantes da escola são consultados, o clima de confiança e cooperação parece predominar no espaço escolar, ideias de inovação são ouvidas e, muitas vezes, aceita por todos, as questões pedagógicas parecem ser mais abertas a modificações e discussões o que contribui para a efetivação e aplicação do PPP.

Em continuidade à análise documental, ressaltam-se dois aspectos no que tange ao PPP, o primeiro é a formação docente aligeirada como instrumento para a qualidade da Educação Básica, sendo fixada a formação contínua por meio das ações da assistente pedagógica, dentro

do ambiente escolar e contemplado na rede municipal com convites à formação (fora do horário de trabalho) e fora da Unidade Escolar.

É essencial que o professor esteja sintonizado com os aspectos relativos aos cuidados e à educação dessas crianças (bem como, dos jovens e adultos), seja portador ou esteja receptivo ao conhecimento das diversas dimensões que as constituem no seu aspecto físico, cognitivo-linguístico, emocional, social e afetivo. Nessa perspectiva, é essencial assegurar ao professor programas de formação continuada. A natureza do trabalho docente requer um continuado processo de formação dos sujeitos sociais historicamente envolvidos com a ação pedagógica, sendo indispensável o desenvolvimento de atitudes investigativas, de alternativas pedagógicas e metodológicas na busca de uma qualidade social da educação (PPP, 2021, p.22).

O segundo aspecto é a notória preocupação em motivar ações democráticas e participativas, com o fomento do conselho escolar e do conselho mirim. Há projetos formulados com a orientação e a abertura da escola para a comunidade, com o intuito de estreitar os laços e permitir a participação de todos nas decisões tomadas. Estes dois aspectos possuem relevo no PPP e fundamentam-se nas leis municipais e federais, em níveis discursivos.

O Conselho da unidade foi renovado em 2020. É formado por dezesseis membros. A escolha dos membros do Conselho Escolar deve-se pautar pela possibilidade de efetiva participação: o importante é a representatividade (pais, alunos, professores, funcionários e comunidade), a disponibilidade e o compromisso; saber ouvir e dialogar, assumindo a responsabilidade de acatar e representar as decisões da maioria, sem nunca desistir de dar opiniões e apresentar as suas propostas, pois acima de tudo é um espaço de participação e, portanto, de exercício de liberdade.

Em relação à avaliação, há uma extensa consideração sobre a importância desta nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, inclusive com ênfase na promoção da autoavaliação da criança, entendida como sinônimo de autorregulação, por levar o estudante “[...] a perceber melhor as modificações que têm que introduzir para atingir um determinado objetivo e selecionar estratégias que permitam agir de acordo” (PPP, 2021, p.290).

Todavia não se encontrou nenhuma menção sobre a autoavaliação institucional. Sobre a avaliação institucional, somente uma página que trata deste item, denominada Avaliação Institucional, item 1 – A avaliação do Projeto Político Pedagógico, que ressalta:

Considerando o conteúdo da Proposta Curricular da Rede Municipal de [...] acerca da temática avaliação podemos destacar a dimensão de Avaliação Institucional, orientando como serão os momentos de acompanhamento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico de cada Unidade Escolar, de forma a direcionar as ações da comunidade escolar. (PPP, 2021, p.293)

Após, há uma breve explicação do que é a avaliação institucional à luz de Freitas (2014) e Souza (2000), encerrando a seção. Não há metas ou ações propostas, também não se encontraram objetivos, períodos ou qualquer menção sobre a forma de sua realização. Não há uma proposta de organização de como a autoavaliação deva ser realizada o que reforça a necessidade do exercício de processos educacionais reais, para fortalecer os ecossistemas comunicativos nos espaços do ambiente escolar. Segundo Santos,

Ao fazer a relação comunicação-educação a partir da educação, os sujeitos sentem-se engajados socialmente, obtendo uma atuação crítica diante dos novos modelos de comunicação de massa, subvertendo a ordem sobre o entendimento da mídia como um aparato tecnológico de manipulação, o que pode gerar uma nova maneira de lidar com a inserção da mídia na escola. Santos (SANTOS, 2015, p.63)

Partindo desse ponto de vista, entende-se que a comunicação baseada em princípios participativos e comunicativos onde todos os sujeitos tenham voz, favorece as práticas educativas fomentando a socialização entre docentes e alunos, potencializando os processos de aprendizagem e seu papel cidadão. A utilização das TIC's pode favorecer o processo de autoavaliação institucional.

A seguir, demonstram-se os dados obtidos nos questionários e na entrevista, para analisar, de acordo com a categorização, a percepção dos participantes quanto aos aspectos democráticos da Unidade Escolar.

5.3 PERCEPÇÃO DOS ASPECTOS DEMOCRÁTICOS NA UNIDADE ESCOLAR PELOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

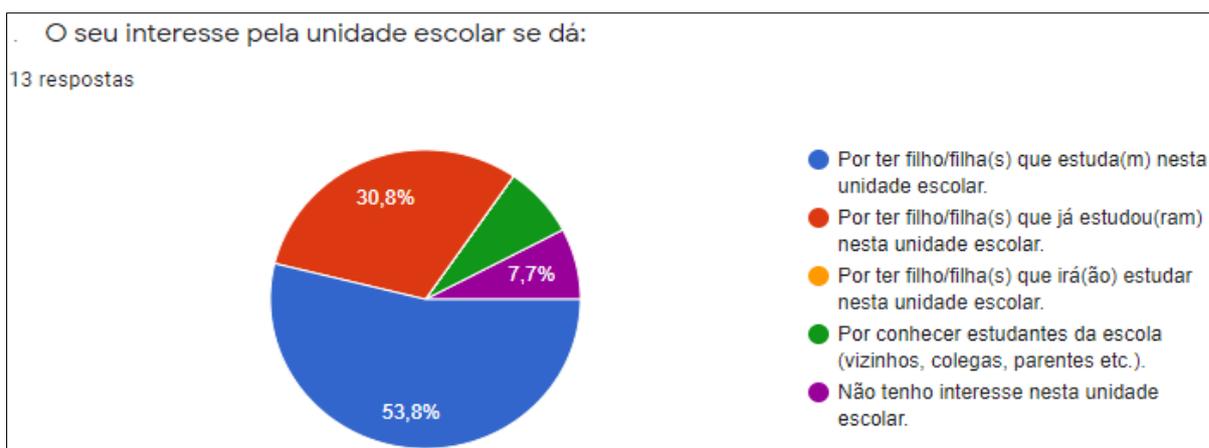
Nesta categoria, buscou-se analisar qual a percepção dos participantes sobre as relações democráticas vivenciadas na escola. Os participantes são membros da comunidade, funcionários, professores e equipe gestora. Considerou-se que a comunidade teria uma percepção diferente dos demais participantes por não trabalhar na unidade escolar, inclusive sobre a função social da instituição. Assim, foram criadas subcategorias para explicar e analisar com maior profundidade esta categoria.

A primeira subcategoria refere-se à percepção da comunidade acerca dos aspectos democráticos da instituição, a segunda sobre a percepção dos funcionários e professores e a terceira observa a equipe gestora.

5.3.1 As ações democráticas da escola perante a comunidade e as suas vias de comunicação

Nesta subcategoria, foram selecionadas as respostas dos membros da comunidade. Na primeira questão, buscou-se identificar o grau de interesse da comunidade em relação à escola e o motivo de relacionar-se ou não com ela.

Gráfico 15 – Interesse da comunidade em relação à unidade escolar.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Conforme o gráfico 15, 7 membros da comunidade possuem filho(a) que estudam na escola; 4 possuem filhos(as) que já estudaram na escola; 1 conhece alguém que estuda na instituição e 1 declara que não tem interesse por esta unidade escolar. De acordo com a LDB (BRASIL, 1996), a participação da comunidade é um direito cuja finalidade é fortalecer a democracia na gestão escolar. É significativa a falta de interesse na escola.

Para Barbero (2000, p.52), “[...] a obstinada crença de que os problemas da escola podem ser solucionados sem que se transforme o seu modelo comunicativo-pedagógico, isto é, com uma simples ajuda de tipo tecnológico [...] é um autoengano.” Faz-se necessário esclarecer a importância da interação e da educomunicação de forma que venham a contribuir com os processos educativos do contexto escolar. Trata-se de uma questão educacional, que mostra que a comunicação não está fluindo satisfatoriamente.

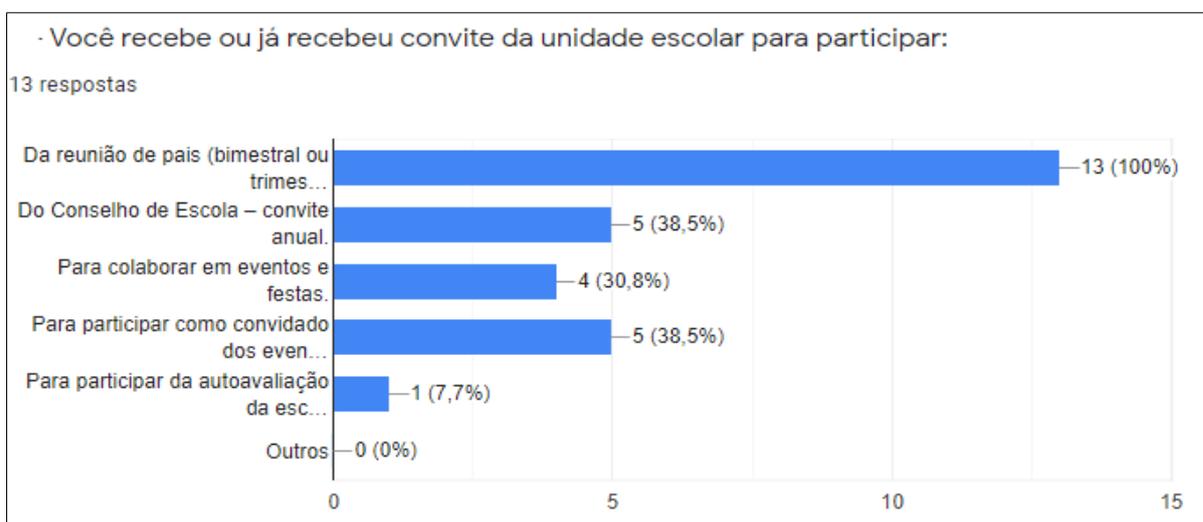
A relação entre comunidade e escola estreita-se quando o membro da comunidade é pai, mãe e/ou responsável de um estudante, porém, os interesses destes membros se restringem apenas a obter informações sobre o desempenho de seus filhos. “[...] A participação é dependente de condições concretas para que ela ocorra, sendo condição *sine qua non* para a emancipação dos sujeitos. É função do Estado e da instituição criar as condições de participação” (GADOTTI, 1999, p.20).

De acordo com o IBGE (2020), a participação das famílias nas escolas da rede pública, de um modo geral, aumenta o seu percentual, anualmente, quando se refere aos pais e/ou responsáveis que vão à escola para as reuniões em que o professor “entrega” as notas dos alunos. Contudo, essa participação ainda é ínfima quando se considera uma atuação mais ativa e menos passiva. Segundo a analista do IBGE (2020), Betina Fresneda, “[...] o sistema de ensino devia oferecer igualdade de oportunidades para todos, independentemente da origem, para que a pessoa pudesse desenvolver seus potenciais. Mas ele reflete a estrutura social do país”.

Para Barbero (2000), enquanto permanecer a verticalidade na comunicação docente e a sequencialidade no modelo pedagógico, não haverá tecnologia capaz de tirar a escola do “autismo” em que vive. Por isso, é indispensável partir dos problemas de comunicação antes de falar sobre os meios. Por meio da educomunicação, as escolas se tornam espaço privilegiado de aprendizagem para aplicação do conceito, já que as práticas comunicativas se manifestam na socialização da vida em sociedade: família, escola e mídia.

O gráfico 16 aponta para a comunicação entre escola e comunidade e para a participação da segunda em eventos e/ou reuniões.

Gráfico 16 – Convite à participação da comunidade no contexto escolar.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nota-se que todos os respondentes são convidados a participar das reuniões em que o objetivo é acompanhar a aprendizagem por meio das notas finais do período (no caso do município, elas ocorrem por bimestre). Para participar do conselho de escola e/ou participar como convidado de festas e/ou outros eventos, tem-se 5 participantes que afirmam receber ou já receberam convite; para colaborar nas festas e/ou outros eventos, há 4 e para participar da autoavaliação escolar apenas um membro da comunidade.

O convite a participação de forma escrita e/ou falada é muito importante e o modo como ele é feito também, a divulgação por meio de bilhetes (agendas das crianças), comunicados via *WhatsApp* e/ou outras redes sociais (Face Book, blog da escola etc.), comunicados nos portões e/ou outros lugares com visibilidade fazem parte das estratégias comunicacionais e, portanto, da gestão de comunicação estabelecida entre escola e comunidade e devem ser utilizados para melhorar as formas de atrair a participação da comunidade.

A estratégia de comunicação caracteriza-se como: “[...] uma combinação essencialmente dialógica e participativa, no espaço do ecossistema comunicativo escolar, mediada pela gestão compartilhada [...] e dos recursos e processos da informação, contribuindo essencialmente [...] à tomada de consciência e mobilização para a ação” (SOARES, 2011, p. 18). Não só o recurso do convite, mas também a sua estética é importante para motivar a comunidade participar de reuniões e/ou outros eventos. Para Barbero (2000), falar de comunicação significa, em primeiro lugar, reconhecer que estamos em uma sociedade em que o conhecimento e a informação têm papel fundamental, tanto nos processos de desenvolvimento econômico quanto nos processos de democratização política e social.

Após o convite (início do diálogo), o questionário observou como os membros da comunidade percebem as relações comunicacionais estabelecidas pela escola.

Gráfico 17 – Percepção da comunicação entre escola e comunidade.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nota-se que 11 membros da comunidade afirmam que a comunicação é gentil, respeitosa, objetiva e clara. Somente um participante afirma que “alguns” são gentis e respeitosos, objetivos e claros, um participante não respondeu. A base democrática privilegia elementos discursivos que atendam às necessidades da comunicação: um linguajar adequado

aos ouvintes, clareza e fluidez é fundamental para evitar ruídos e possíveis confusões ao informar, orientar, opinar. Ao receptor cabe ouvir e respeitar o turno do outro, bem como formular possíveis discursos, igualmente objetivos. A compreensão, a negociação e o entendimento mútuos são balizadores para uma boa comunicação, ou melhor, uma boa educomunicação. Para Santos (2015), a educomunicação é uma prática que objetiva ampliar as condições de expressão de todos os segmentos humanos, especialmente da infância e da juventude, possibilitando um novo entendimento e leitura de saberes.

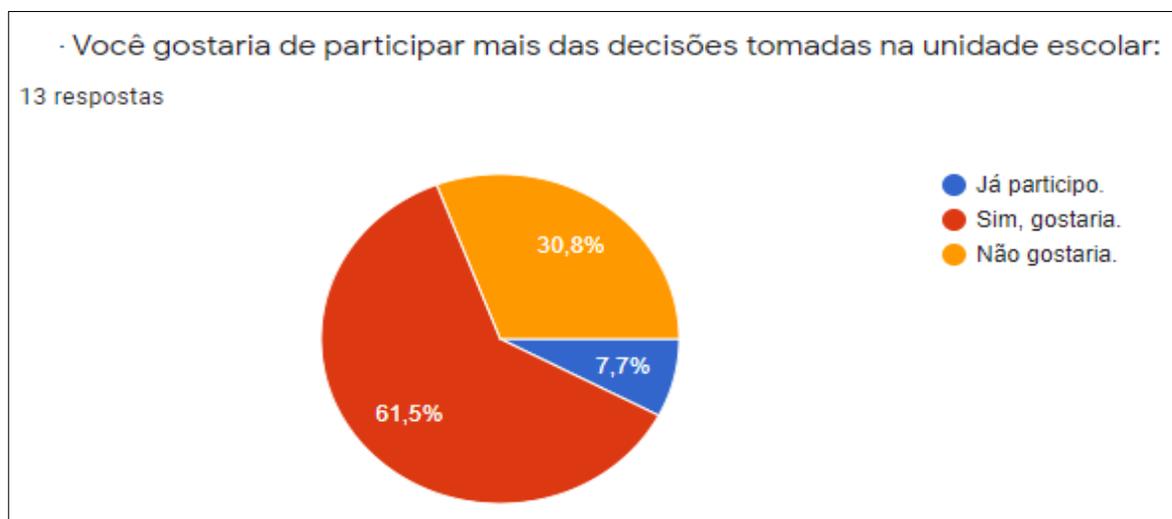
Em relação à participação ativa dos membros da comunidade, 2 participam do conselho de escola; os demais (11 membros) não participam. O formulário mostrou também que 10 não possuem interesse em participar do Conselho de Escola e 1 possui interesse em participar.

O Estado é responsável por fomentar a participação da comunidade nas decisões da escola e no acompanhamento da vida escolar da criança, em escala macro, via políticas públicas e leis que possibilitem este acesso. Em escala micro, a escola tem condições de atuar com maior propriedade, já que em tese, colhe informações sobre o seu entorno para conhecê-lo e possibilitar as melhores estratégias na condução de sua participação.

Conforme Freire (1992), um dos condicionantes à participação é o diálogo. Por isso, os conceitos de gestão comunicativa advogam sobre a elaboração junto à comunidade de discursos ecossistêmicos, priorizando os anseios e necessidades dela, permitindo a criação de um fluxo informativo, no qual todos possuam o direito igualitário de ter voz (SOARES, 2002, p. 24).

O próximo gráfico demonstra os resultados sobre a vontade de participação da comunidade perante as decisões da escola.

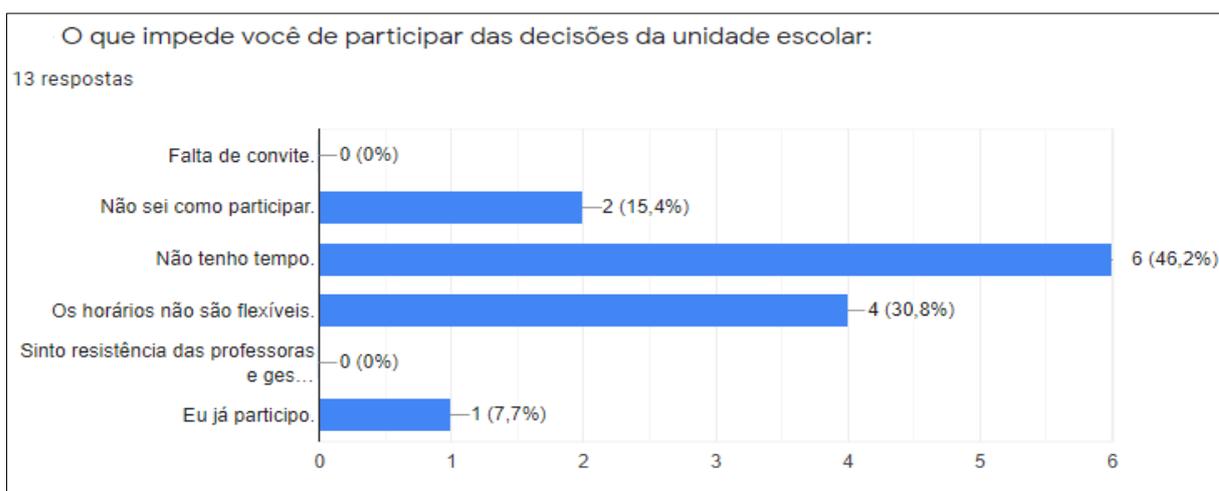
Gráfico 18 – Interesse da comunidade em participar das decisões da escola.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Conforme o gráfico, 8 respondentes gostariam de participar mais das tomadas de decisões da escola; 4 não gostariam e 1 já participa. Após, perguntou-se qual é o impedimento para a baixa adesão aos convites da escola às participações no conselho e na formulação do PPP, bem como em outros projetos (voluntariado e projetos ofertados via Estado e/ou rede municipal na unidade escolar).

Gráfico 19 – Impedimentos à participação mais ativa da comunidade na escola.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O fator tempo foi citado em duas vertentes – 6 respondentes alegam não possuir tempo e 4 afirmam que os horários propostos não são flexíveis. Um respondente afirma participar e 2 não sabem como participar. Os dados obtidos coadunam com a mostra do IBGE (2020) – o fator tempo (ou a falta dele) é o mais citado como empecilho para acompanhar a vida escolar da criança e, conseqüentemente, participar mais das reuniões e/ou outros eventos da escola. Ainda, conforme o IBGE (2020), a falta de tempo, na maioria das vezes, é causada pela necessidade de prover renda/sustento, as famílias de baixa renda são as mais atingidas neste quesito.

Apontou-se ainda que 6 membros sabem qual é a função do conselho escolar; 5 conhecem um pouco e 2 não sabe qual é a função do conselho escolar. Sobre o PPP; 7 não conhecem o PPP da escola e não sabem para que serve esse documento; 4 conhecem e sabem para que serve; 2 gostariam de conhecer.

É notório que os conselhos de escola e de classe são importantes para a autoavaliação institucional e para a formulação do PPP, pois de todas as ações coletivas que podem emancipar a educação pública – os conselhos permitem (ou deveriam) permitir “[...] a explicitação de contradições e de conflitos de interesses entre o Estado e a escola e, internamente a esta, entre

os vários grupos que a compõem” (PARO, 2015, p. 32). Por meio desses organismos (mas não só), há o amadurecimento das funções sociais da instituição por estabelecer elementos formais e instituídos. Para Barbero (2000), reconhecer que vivemos em uma sociedade multicultural significa não só aceitar as diferenças étnicas, raciais ou de gênero, mas também aceitar que em nossas sociedades convivem hoje indígenas da cultura letrada com outros da cultura oral e da audiovisual. Esses elementos contribuem para os aspectos dialógicos entre todos os segmentos, uma vez que oferece condições para que o desenvolvimento de condutas, de concepções, de valores e de costumes coletivos emerjam além dos muros da escola.

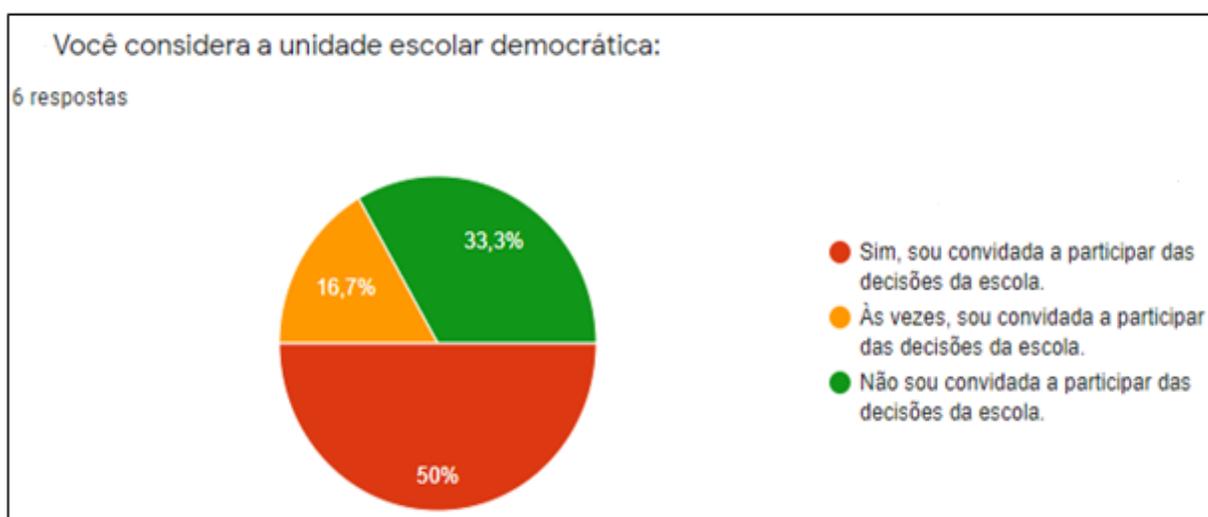
A segunda subcategoria analisa a percepção dos funcionários e, a seguir, a dos professores sobre os aspectos democráticos estabelecidos na Unidade Escolar.

5.3.2 A percepção dos funcionários sobre os aspectos democráticos da escola e as relações hierárquicas

Nesta subcategoria, foram selecionadas somente as respostas dos funcionários e detectou-se que a sua participação é maior no processo de tomada de decisão da escola quando comparada à comunidade. Dos funcionários, 4 participam do conselho, os demais não participam nem do conselho, nem de nenhum outro projeto na unidade escolar. Todos alegam saber para que serve o PPP e sua importância na Educação Básica.

O próximo gráfico demonstra a opinião dos funcionários sobre a concepção democrática na escola.

Gráfico 20 - A percepção sobre a gestão democrática dos funcionários.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

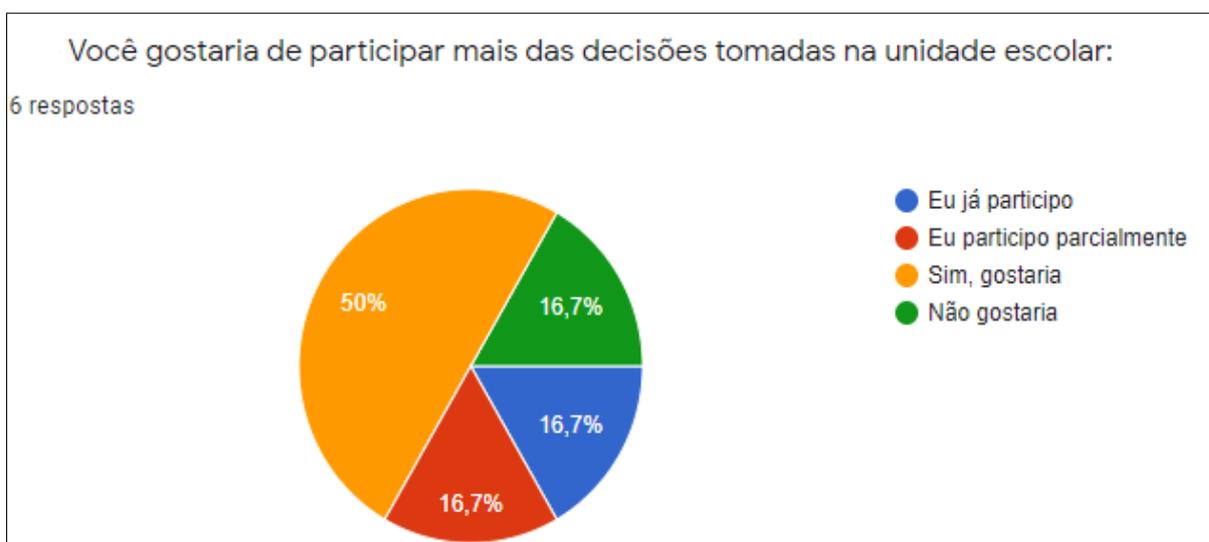
Dos respondentes, 3 consideram a escola um espaço democrático, porque é convidado a participar das decisões da escola; 2 não consideram a escola um espaço democrático e somente 1 às vezes considera a escola um espaço democrático.

A percepção da escola enquanto espaço democrático reflete se o discurso pautado no PPP e na fala da equipe gestora (conforme poderá ser visto adiante) se solidificam no dia a dia, isto é, nas ações comunicativas cotidianas. Esse movimento nem sempre é fácil de se observar, já que expõem os equívocos dos processos, tornando transparentes os conflitos internos, a falta de corresponsabilização dos sujeitos, intensificando a necessidade de diálogos mais horizontais (PARO, 2008).

Isto ocorre porque na relação interpessoal entre as pessoas que trabalham em uma determinada instituição, (em modelos democráticos), os sujeitos aprendem a cooperar uns com os outros, a respeitar as hierarquias estabelecidas sem torná-las autoritaristas ou sinônimas de poder e controle – a comunicação entre gestão e funcionários serve de exemplo não só aos estudantes, mas aos membros da comunidade para que percebam um ambiente proativo ao entrar na escola.

O gráfico 21 aponta o interesse dos funcionários em participar de forma mais ativa na formulação de decisões tomadas na escola.

Gráfico 21 – Interesse dos funcionários em participar das elaborações de decisões.

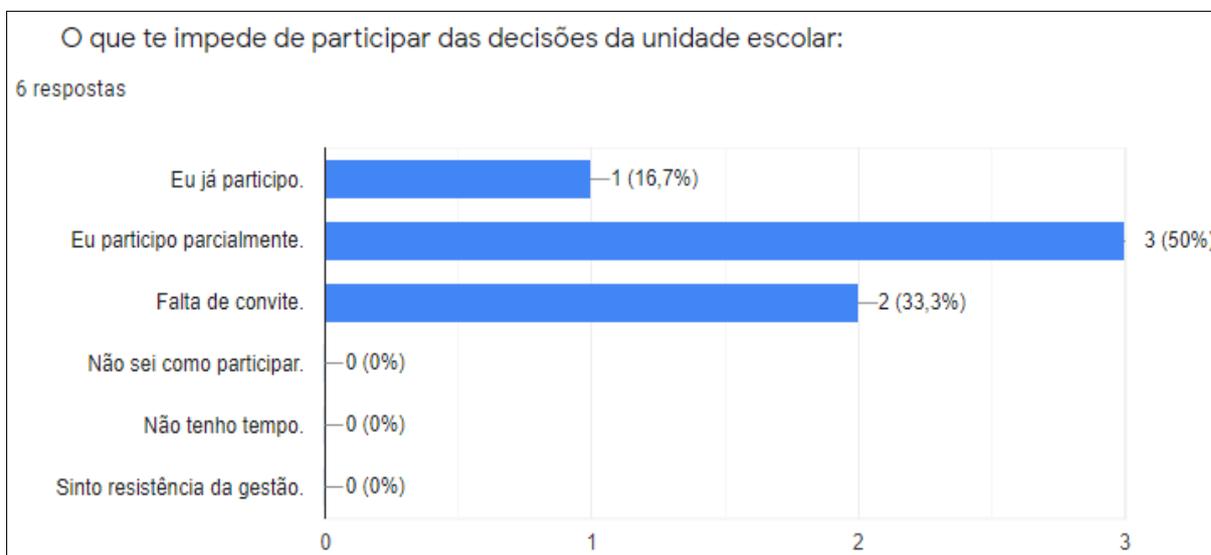


Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Conforme o gráfico, 3 funcionários gostariam de participar mais da formulação das decisões; respectivamente: um participa parcialmente, outro já participa, somente 1 não participa. Após, perguntou-se qual é o impedimento para a baixa adesão aos convites da escola

às participações no conselho e na formulação do PPP, bem como em outros projetos (voluntariado e projetos ofertados via Estado e/ou rede municipal na unidade escolar).

Gráfico 22 – Impedimentos à participação mais ativa dos funcionários na escola.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Conforme o gráfico, 1 já participa; 2 alegam falta de convite e 3 participam parcialmente.

A prática da gestão democrática da escola enquanto valor universal é prática de colaboração recíproca e se constitui em um desafio comprometido em garantir que a escola como um todo se efetive em local de diálogo, participação, comprometimento e respeito aos diferentes, saberes, ideologias, posicionamentos (PARO, 2012, s/p.).

A preocupação em estreitar laços com a comunidade deve igualmente ser considerada com os funcionários. Convidá-los a participar, a sentirem-se pertencentes, buscar fortalecer os ecossistemas educacionais são premissas para o exercício democrático constante. Significa assegurar a ruptura das relações centradas no poder e no controle hierárquico.

A legislação nos lembra que

Os parâmetros estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394-96 (BRASIL, 1996a), também contribuem para a inserção das práticas educacionais na escola. Esta propõe uma modernização do ensino voltado para a formação do cidadão cultural e politicamente ativo, tendo como fim “a formação de cidadãos capazes de compreender criticamente a realidade social” (art. 2º, II) e que tenham “desenvolvido sua capacidade de reflexão e criação” (art. 44, II e 47, III), “contribuindo para o desenvolvimento de critérios de leitura crítica dos meios de comunicação social” (art.36, V).

Por último, observou-se a percepção dos funcionários sobre as reuniões e sua participação nelas.

Gráfico 23 – Percepção dos funcionários quanto à sua participação em reuniões.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Dos respondentes, 3 sentem-se à vontade para falar o que pensam ou fazer algum pedido; 2 não se sentem à vontade e 1 quase sempre se sente à vontade. Todos afirmam que a comunicação estabelecida pela equipe gestora ocorre de forma gentil e respeitosa; objetiva e clara.

A seguir, explana-se sobre a percepção dos professores sobre os aspectos democráticos exercidos na escola pela gestão.

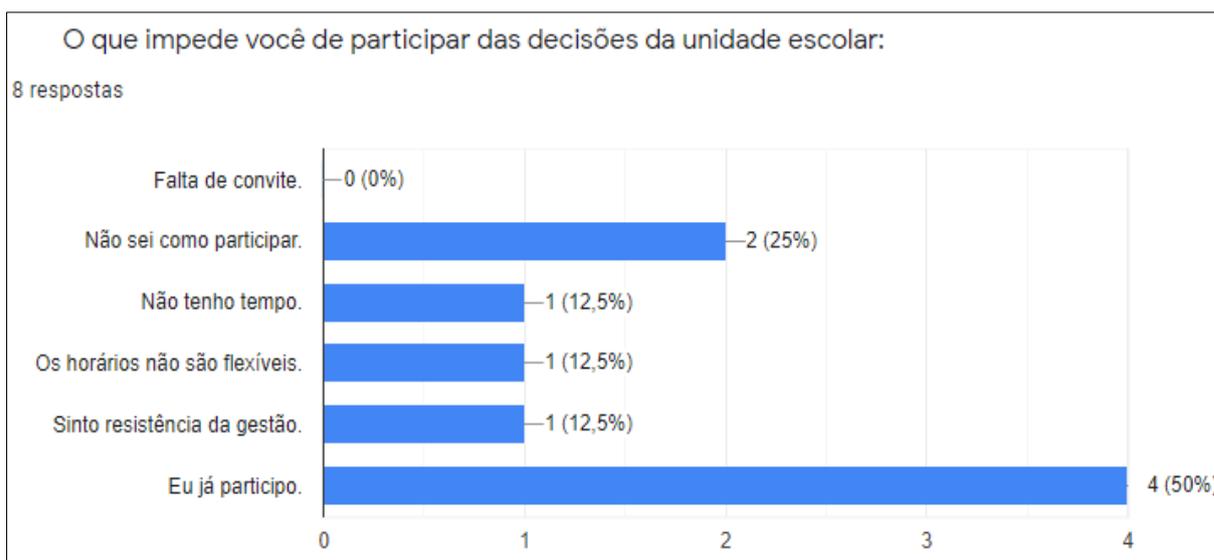
5.3.3 A percepção dos professores sobre os aspectos democráticos da escola e as relações hierárquicas

Nesta subcategoria, selecionaram-se as respostas dos professores. A participação dos professores no conselho escolar é igual ao da comunidade (dois membros); porém a sua proatividade de um modo geral é muito maior, já que além de estabelecer diálogos no dia a dia com seus pares e equipe gestora, há as reuniões semanais (RPS) que dentre suas funções possibilitam a formação contínua do professor e a sua participação mais assídua na formulação de decisões sobre os processos de aprendizagem dos estudantes. Além disso, há as reuniões pedagógicas (RP) bimestrais, que também servem para a condução de novas formulações e reorganizações acerca do trabalho docente (PPP, 2021).

Em relação ao PPP, todos afirmam participar da (re)construção do referido documento

e reconhecem a importância dele no dia a dia da escola como um orientador e norteador para o cumprimento dos objetivos e metas estabelecidos. Sobre a participação mais proativa na formulação das decisões, os professores afirmam que o maior impedimento é o desconhecimento em como participar.

Gráfico 24 – Impedimentos à participação mais ativa na escola (professores).



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Conforme o gráfico, 4 já participam; 2 não sabem como participar e, respectivamente: um não têm tempo; para outro os horários não são flexíveis; um professor sente resistência da gestão.

O modo como se estabelece a comunicação nessas relações pode determinar o grau de adesão e de comprometimento de todos os partícipes. Quando a gestão determina suas relações com base no poder, “[...]elas não eliminam, obviamente, a participação na execução; mas também, não a tem como fim, e sim como meio, quando necessário” (SOARES, 2002, p. 39).

A participação nos conselhos e/ou reuniões institui a periodicidade e regula as discussões com a proposição de atas e/ou combinados nos quais todos são plenamente informados, há o compromisso formal das devolutivas e da formulação de ações. Em ambientes democráticos, a participação dos sujeitos não ocorre somente nas reuniões e/ou conselhos, ela ocorre nas ações diárias e de forma natural. Há vários tipos de participação, as espontâneas (geralmente, em turmas menores, para solucionar ou debater entraves pontuais e que não alteram a estrutura da escola); as impostas, as voluntárias, as provocadas, e as concedidas; “[...] nelas há um potencial de desenvolvimento reflexivo e autônomo, gerador da consciência crítica e do poder de tomar decisões para resoluções pontuais” (BORDENAVE, 2007, p.18).

O menor grau de participação é o de simples recebimento de informações impostas, que prevalece na escola pesquisada. O maior grau de participação é a autogestão, tudo é controlado e decidido pelos membros da instituição e não há referência a uma autoridade externa (BORDENAVE, 2007).

O autor nos mostra que há participações que não são necessariamente alicerçadas na democracia. A participação manipulada, por exemplo, é aquela em que o detentor de maior poder controla e determina como os sujeitos participarão, condicionando-os a acatar o que é determinado. A participação decorativa e simbólica serve para que se cumpram protocolos e mostrem aos outros a aceitação e inclusão de determinado grupo e/ou pessoa sem influir no curso e sem de fato considerá-los para superar preceitos de uma gestão centralizadora. Em modelos democráticos e emancipatórios o estímulo às participações privilegia a participação decisória, planejadora, operacional e avaliadora para que o resultado coletivo seja maior do que a soma das partes (BORDENAVE, 2007).

As relações de poder ou de partilha de poder são externadas, comumente, nas reuniões, conselhos e estendem-se em conversas para comunicar ou estabelecer a organização da escola e/ou outros. A escolha do discurso, a postura, a conduta da gestão dá sinais do *modus operandi* da equipe, mesmo que na “fala” ela afirme ser democrática. Nas reuniões pedagógicas e semanais 4 professores afirmam sentirem-se à vontade para dizerem o que pensam ou fazerem sugestões; 4 às vezes, sentem-se à vontade para dizerem o que pensam ou fazerem sugestões. Todos os professores ressaltam que a comunicação estabelecida pela gestão sempre ocorre de forma gentil e respeitosa, objetiva e clara.

5.3.4 A equipe gestora e sua percepção sobre os aspectos democráticos e de participação

De acordo com entrevista efetuada com a Diretora e com a Assistente Pedagógica e dos dados coletados com o questionário, a percepção sobre a atuação da equipe gestora ora se aproxima dos membros da comunidade, funcionários e professores ora se distancia um pouco, porém não há repostas discrepantes as dos outros segmentos pesquisados.

Sobre a participação dos segmentos no conselho de escola e demais reuniões e/ou outros eventos, a equipe reconhece que a participação é pequena (reunião bimestral de pais e mestres). A comunicação para convidá-los a participar de reuniões bimestrais, conselho, projetos, festas/eventos e outros, se dá via *WhatsApp*, *e-mail*, comunicados escritos em forma de bilhetes e comunicados no mural (local visível da escola). No mural da escola, encontram-se também

os horários de trabalho da equipe gestora (diretor, vice-diretor e assistente pedagógico), assim como a prestação de contas das verbas utilizadas pela escola.

Entretanto, observa-se que as reuniões são protocolares. Não há convites específicos para a autoavaliação ou avaliação do PPP.

O relacionamento da equipe escolar com pais e comunidade é harmonioso, a reunião para o acompanhamento da aprendizagem da criança, acontece quatro vezes ao ano, dispostos no calendário escolar ou quando necessário. A frequência é positiva, a maioria das famílias participa das reuniões. A escola cede seu espaço externo para a comunidade utilizar a quadra esportiva coberta, no período noturno, para treinos de futebol. A equipe gestora reconhece nesta ação, um preceito democrático, pois considera a escola um espaço da comunidade.

Sobre os aspectos de relacionamento interpessoal dentro da escola, destacam-se:

Quadro 8 – Relacionamento interpessoal da gestão com a equipe escolar.

	Questão: como você avalia sua forma de gestão? Como é o relacionamento da direção com o pessoal técnico, administrativo e famílias?
G1	Acredito ter um bom relacionamento com todos, busco atender da melhor maneira possível. [...]
G2	Eu acredito que não existe uma boa gestão se a gente não tem uma boa relação dentro da escola, para você estabelecer isso, acho que o principal é você saber ouvir as pessoas mesmo quando você não escuta o que você quer, [...] gosto das pessoas, de circular pela escola. Entre nós, da equipe gestora existe um respeito muito grande.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Uma das participantes destaca a escuta ativa para estabelecer um bom relacionamento com os demais, reconhece a importância do silêncio em uma relação discursiva. A escuta é um processo de sensibilização, pois permite ao emissor colocar-se no lugar do outro e entender suas dúvidas, suas afirmações.

Ao realizar reuniões e/ou outros, a equipe entende a importância dos elementos democráticos e emancipatórios e, por isso, procura por espaços acolhedores, possibilitando ao participante falar o que pensa ou fazer algum pedido (nem sempre possíveis de atender, conforme informa a equipe). Em consonância com os demais segmentos, as gestoras ressaltam em sua comunicação respeito e gentileza, com a construção de discursos claros e objetivos, além disso, salientam não ter problema interpessoal com nenhum membro e quando ocorre algum conflito entre os membros procuram sanar com diálogo.

Sobre o PPP, a diretora afirma que:

Quadro 9 – Participação na elaboração do PPP.

	Questão: como ocorre a elaboração do PPP, Plano Político Pedagógico? Quem participa desse processo?
G1	Normalmente no começo do ano, revisitamos o do ano anterior e fazemos as alterações necessárias, quem participa, geralmente, são os funcionários. É um pouco difícil por conta dos horários, tenho dificuldades principalmente, em inserir o pessoal da limpeza, eles não se sentem parte do grupo. [...] também estou sempre convidando as mães, percebo que a ausência delas é mais por não ter com quem deixar os filhos.
G2	Na verdade, é um documento em espiral, tem uma continuidade, [...]. Nas reuniões realizamos leitura de algumas partes, selecionamos o que achamos importante discutir, os professores vão discutir o que é primordial, o mais importante é ir buscando a participação, conversando, colocando que não é um documento parado, que é da comunidade escolar. Então todos podem participar as famílias, o pessoal da cozinha, da limpeza, isso tudo a gente deixa bem claro, a gente faz de tudo para que a reunião seja um momento leve né.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Conforme a equipe gestora o PPP é (re)construído semestralmente pelos gestores, professores, funcionários – a gestão reconhece a dificuldade de participação dos funcionários da limpeza. Embora convidadas, as famílias e a comunidade participam pouco, as gestoras entendem a importância da participação de todos nos processos decisórios da escola e, como os demais segmentos, creem que um dos impedimentos para uma maior adesão ao conselho e outros é o fator tempo, ressaltam que nem sempre as mães têm com quem deixar seus filhos para participar das reuniões, salientam também serem necessárias ações formativas para a compreensão da comunidade sobre a importância dos espaços colegiados.

Em relação à formação pedagógica nas reuniões de professores e equipe gestora, a assistente pedagógica favorece poucos momentos destinados às formações específicas, a reunião pauta-se em assuntos gerais e planejamento dos professores. A equipe gestora demonstra trabalhar em conjunto nas decisões acerca das demandas escolares.

Observa-se o que Bordenave defende, dizendo que a participação democrática está intrinsecamente relacionada ao modo como o gestor conduz as relações hierarquicamente estabelecidas e seus “constructos comunicativos” que podem estimular a proatividade e o protagonismo dos agentes envolvidos ou não. Ressalta-se que a gestão da educomunicação voltada à criação de ecossistemas considera não só o planejamento e a execução de textos falados ou escritos, o contexto e a manifestação do discurso, mas também como esse conjunto realiza a mediação dialógica (BORDENAVE, 2007).

Nesse sentido, Bordenave (2007, p.75) enfatiza:

[...] além da preocupação sobre quem detém o poder de controle final das decisões num processo participativo, é necessário também manter um olho vigilante sobre a escolha dos instrumentos metodológicos da ação participativa, pois numa parcela substancial de poder de controle costuma acompanhar a escolha feita. (BORDENAVE, 2007, p.75)

Há que se considerar, ainda, os papéis sociais dos agentes envolvidos na comunicação – além de suas funções linguísticas (emissor, receptor, mensagem), o comportamento comunicativo precisa ser apropriado, caso contrário irá causar surpresa, assombro ou rejeição por parte do receptor. A comunicação fundamentada em processos sistêmicos ressalta ainda a importância de se observar o conteúdo (implícito) carregado na mensagem – qual ideologia, crenças ou costumes orientam a formulação e o ordenamento das palavras.

Bordenave (2007, p.32) também ressalta:

[...] o papel da emoção na comunicação entre as pessoas, bem como o da cognição e o da cultura. A emoção reativa é a maneira de usar a linguagem ou de se reportar às circunstâncias em que ela é usada. As pessoas reagem emocionalmente não à palavra em si ou à sua adequação gramatical, mas à maneira ou às circunstâncias como a linguagem é usada.

Reforçam essa ideia também as concepções dialógicas de Freire e as proposições de um discurso mediativo, emancipatório, que coadunam com os ecossistemas educacionais por demonstrar a preocupação de comunicar-se com o oprimido e não para o oprimido. Daí a relação estabelecida entre os aspectos democráticos e os dialógicos valorizados na gestão da educação.

O espaço destinado a outrem deve ir além da comunicação, ‘ser parte’ e ‘fazer parte’ são condicionantes para que as ações sejam feitas – ao lado de outros –, para superar as tradições autoritárias e opostas ao envolvimento de todos. A próxima categoria discorre sobre a autoavaliação institucional da Unidade Escolar.

5.4 A AUTOAVALIAÇÃO A SERVIÇO DA DEMOCRACIA E EMANCIPAÇÃO NA UNIDADE ESCOLAR

Nesta categoria, buscou-se analisar a percepção e as concepções sobre a autoavaliação institucional da comunidade, professores, funcionários e equipe gestora.

Esta categoria divide-se em três subcategorias, a saber: (i) a percepção da comunidade em relação à autoavaliação; (ii) a percepção dos funcionários e professores sobre a autoavaliação, inclusive quando esta é promovida diretamente com eles (avaliação de desempenho) e (iii) a percepção da avaliação da gestão para suplantá-la na unidade escolar.

5.4.1 A percepção da comunidade em relação à autoavaliação institucional

Dos respondentes, 6 sabem o que é uma autoavaliação institucional; 5 gostariam de conhecer e 2 não conhecem. Perguntou-se, ainda, se a Unidade Escolar já os convidou a participar da autoavaliação da escola; 12 membros disseram que não e somente um disse sim. Logo após, perguntou-se a comunidade reconhece a sua importância em participar da autoavaliação institucional, 11 responderam sim, gostariam de participar e 2 não gostariam.

A UNCME (2018, s/p.) criou o movimento denominado, *Por uma educação viva: das escolas aos planos de educação*, com o intuito de fomentar a autoavaliação com a participação massiva da comunidade, por advogar que “[...] uma avaliação viva e com sentido contribui com a construção e implementação do projeto político pedagógico das escolas, com o monitoramento participativo dos Planos de Educação e com o fortalecimento da gestão democrática em educação”.

Para Libâneo,

A exigência da participação dos pais na organização e gestão da escola corresponde as novas formas de relações entre escola, sociedade e trabalho, que repercutem na escola nas práticas de descentralização, autonomia, corresponsabilização, interculturalismo. De fato, a escola não pode ser mais uma instituição isolada em si mesma, separada da realidade circundante, mas integrada numa comunidade que interage com a vida social ampla. (2004, p. 114)

Propor a participação dos pais nas decisões da escola na posição de avaliadores, ainda é considerado por muitos gestores e educadores algo difícil de concretizar e um dos motivos é o controle estabelecido pelo Estado sobre as escolas públicas até meados de 1990. As prescrições oficiais por muito tempo foram de responsabilidade de ‘especialistas’ (supervisores, secretários etc.). Os gestores e educadores recebiam orientações de como aplicar e/ou fazer alguma prescrição, inclusive das avaliações em sala de aula. Atualmente, há um movimento para romper com esse estereótipo que se fundamenta em uma gestão centralizadora. Para mudar este paradigma, há que se reconhecer que os aspectos democráticos são totalmente inclusivos (e não parciais) (SILVA, 2008).

A avaliação feita por pais, ao final de um ano inteiro de vivência e observação, que inclui a subjetividade, se inscreve em um processo geral de comunicação/negociação e envolve a autoestima destes em se corresponsabilizam pelo processo educativo de seus filhos, naquela determinada instituição escolar que os valoriza e as suas opiniões. Pode assumir características emancipatórias se busca crítica e coletivamente construir melhoria institucional (SILVA, 2008, p.36).

Notoriamente, este tipo de avaliação pressupõe elementos educacionais pautados em discursos verdadeiros em relação a determinado objeto, sem desconsiderar as possibilidades reais e ideais da escola. Os membros da comunidade ao participarem da autoavaliação devem ser orientados, por exemplo, sobre os limites que a instituição possui para aferir alguma ação ou tomar alguma atitude, para que esta participação não se torne uma ação ineficaz e frustrante (SILVA, 2008).

Outra prerrogativa que limita a participação da comunidade na autoavaliação institucional é preconcebida pela falta de conhecimento – os pais são, comumente, considerados ‘leigos’ o que representa um impedimento para uma participação mais assertiva, estereótipo que remonta o controle e o poder nas mãos de quem conhece. Educar, ensinar/aprender são verbos que ecoam nos espaços escolares (diariamente) e também devem ser colocados em prática na comunicação com os pais. A escuta ativa, o compartilhamento de informações, experiências e vivências farão dos conselhos e/ou reuniões momentos formativos para todos os seus partícipes. Na comunicação estabelecida, deve haver momentos de formação e informação, cabe à escola orientar, para que a participação a princípio mais tímida, carregada de dúvidas e achismos, ganhe corpo e consciência crítica de todos (RIOS, 2006).

Para Freire (1996, p.194), o “ser humano é inconcluso” e a possibilidade de aprender e mudar suas crenças e valores é natural, ocorre em todos os espaços sociais (não só na escola), há um movimento natural de amadurecimento e busca pelo conhecimento e pela formação que fortalecem o protagonismo nas tomadas de decisão.

A última pergunta foi dissertativa e analisa como a gestão escolar poderia ampliar a participação da comunidade na autoavaliação institucional. Destacam-se alguns excertos:

Quadro 10 – Ampliação da participação da comunidade na autoavaliação institucional.

	Questão: em sua opinião, o que a diretora, vice-diretora e assistente pedagógica poderiam fazer para tornar o ato de avaliar (dar sua opinião) mais acessível para a comunidade?
C1	Acredito que com questionário seja mais prático para obter opinião da comunidade.
C2	Mais reuniões e mostrar as contas em um painel, para mostrar tudo o que acontece na escola.
C3	Através de questionários de satisfação.
C4	Talvez criar um formulário bimestral que desse a oportunidade de dar sugestões práticas.
C5	Permitir que em certos períodos anuais, a comunidade escolar possa, por meio de avaliação por escrito ou digital, avaliar o que for preciso da escola, mas antes disso ocorrer, comunicar sobre a avaliação a todos, para que todos possam participar. [...]
C6	Convidar e conversar sobre o assunto.
C7	Mais divulgação sobre a opção apresentada.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O quadro 10 traz alguns trechos das respostas dos membros da comunidade. A maioria das respostas sugere a criação de um formulário/questionário para que a comunidade possa inteirar-se do tema e opinar sobre ele. Permitir a participação da comunidade por este tipo de instrumento seria um movimento que dá voz, porém esta ação não poderia findar-se em si, mas representar o começo para o exercício da democracia e da cidadania, que implica um processo de educomunicação mais amplo.

Se as famílias percebem que, numa concepção de gestão democrática, podem emitir parecer sobre a educação das crianças, realizada na escola, e este é um direito consolidado, deixam de estar maravilhadas com a “dádiva” e começam a considerar mais seriamente os pontos positivos e os nem tão positivos assim, passando a indicar a necessidade de melhora constante no processo. (SILVA, 2008, p.37)

Na autoavaliação com a participação dos pais, encontrar-se-ão às expectativas que eles possuem em relação à educação, o que pressupõe analisar o saber popular. Ou seja, ela é um indicativo de “leitura de mundo”, da compreensão da comunidade analisada para ter sentido (FREIRE, 1994). Não basta obter-se resultados traduzidos em ‘satisfatório/não satisfatório’, o convite para os pais discutirem os resultados da autoavaliação, juntamente com os demais membros, bem como a formulação de soluções e/ou devolutivas é igualmente parte do processo democrático e têm de se realizar como processo coletivo.

A seguir, explana-se sobre a subcategoria a percepção dos funcionários e professores sobre a autoavaliação.

5.4.2 A percepção dos funcionários e professores sobre a autoavaliação

O conceito de autoavaliação institucional para professores e funcionários é maior compreendido quando comparado aos pais e/ou responsáveis. Nas reuniões semanais, por exemplo, os professores junto ao coordenador, em tese, discutem problemas sobre a aprendizagem das crianças ou de infraestrutura, ou ainda, de planejamento etc. Há um movimento que avalia as ocorrências da escola e a busca de soluções. Todavia, ao instituir um processo avaliativo da escola, com período de aplicação específico e contínuo, a unidade escolar terá um panorama mais amplo não só sobre os pontos frágeis da instituição, mas também sobre os pontos fortes e a sua superação gradual das fragilidades.

Os professores e funcionários ressaltam não receber ou já ter recebido documento que avalie a escola como um todo (gestão, processos, infraestrutura etc.), porém 75% dos funcionários e professores já receberam convites para avaliar o PPP da escola.

No cotidiano escolar, “[...] o professor defronta-se com múltiplas situações para as quais não encontra respostas pré-elaboradas e que não são suscetíveis de serem analisadas pelo processo clássico de investigação científica” (FÁVERO et al., 2013, p.279). Às vezes, as demandas são tantas que o *modus operandi* docente torna-se automático. A autoavaliação docente subjaz refletir sobre as concepções e ações suplantadas em determinado período, com determinado problema – é importante para a qualidade da educação, porque permite a reflexão – o docente ‘para’ e analisa suas ações, concepções e, partir daí, consegue alterar o que considera necessário. Para Martín-Barbero (2011, p.123) ao relacionar esse modo educacional com as tecnologias propõe um novo olhar sobre o ensino que realiza que, por sua vez, reforça os obstáculos presentes na relação sociedade e educação.

Além da autoavaliação institucional, no âmbito da esfera pública há a avaliação de desempenho. Ela surgiu em forma da emenda constitucional n. 19 e está incorporada ao artigo 41 da CF (BRASIL, 1988). Ela deve ser aplicada pelo superior direto do servidor (o diretor, no caso da escola) e de forma contínua (a cada um ano ou a cada seis meses no caso do estágio probatório). Embora considerada de desempenho, a orientação é que o diretor preencha a avaliação juntamente com o servidor, obtendo seus resultados por meio do diálogo. Nesta avaliação, constam questões objetivas como assiduidade, pontualidade etc., porém as questões voltadas às práticas educativas e interpessoais são dissertativas (pode haver poucas mudanças, já que cada secretária tem a sua). Os resultados dessas avaliações são parte da autoavaliação institucional da escola, juntamente com outros documentos, tais como as avaliações externas etc.

Perguntou-se aos funcionários quando haviam preenchido a sua avaliação de desempenho. Dos respondentes, 3 nunca preencheram a avaliação de desempenho na escola; 2 preenchem a avaliação de desempenho a cada seis meses e 1 anualmente. Em relação aos docentes, 4 nunca preencheram a avaliação de desempenho na escola; 2 preenchem a avaliação de desempenho a cada seis meses e 2 anualmente.

A participação do servidor em sua avaliação de desempenho será democrática, quando a sua condução permitir a construção dos resultados com o diálogo (nem sempre convergentes), possibilitando ao professor e ao funcionário uma reflexão sobre sua conduta, tornando-se um processo de autorregulação, com caráter formativo para fortalecer a confiança do professor e do funcionário, encorajando-os a enaltecer seus pontos fortes e buscar meios para minimizar os pontos frágeis. Cabe à gestão ofertar *feedbacks* objetivos, como “[...] indicadores de necessidade de novas reflexões” (HADJI, 2011).

A autorregulação “[...] é um processo por meio do qual o sujeito é levado a ter um julgamento sobre a qualidade da execução do seu trabalho e das suas aquisições, o que exige que se tenham, de forma mais ou menos explícita, critérios de qualidade [...]” (HADJI, 2011, p.51).

De acordo com Romão (2011, p. 104), há que se considerar uma estrutura mínima para que a autoavaliação também se configure dialógica, a saber: definição dos critérios formativos e dos critérios a serem verificados; definição dos procedimentos de gestão de comunicação – não só a condução discursiva, mas as dos aspectos negociáveis e os pontos de intervenção; planejamento dos instrumentos de verificação; definição das estratégias de verificação de desempenho, considerando os critérios predefinidos e; por último, os procedimentos de análise e a definição da forma do *feedback*, já considerando as próximas ações. Os gestores demonstraram desconhecer a operacionalização da autoavaliação, precisariam se apropriar da metodologia, das estratégias e dos objetivos para que consigam implementar a prática da autoavaliação institucional na unidade escolar.

A seguir discorre-se sobre a última categoria, os avanços e desafios a serem superados para o exercício da democracia e inserção da autoavaliação como instrumento de autorregulação da qualidade da educação na escola.

5.4.3 A percepção da equipe gestora sobre a autoavaliação institucional

Quadro 11 – A definição de autoavaliação para a equipe gestora.

	Questão: você considera a autoavaliação institucional um instrumento importante para ajudar a consolidar a democracia na escola?
G1	[...] A avaliação institucional é um processo que envolve todos os participantes da Comunidade Escolar, com o objetivo de qualificar e aprimorar o trabalho institucional [...].
G2	[...] autoavaliação aborda todos os aspectos da escola, deve ser sempre revista para promover um bom andamento da unidade escolar [...].

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Em entrevista realizada com a equipe gestora, ambas afirmam ser importante utilizar a autoavaliação como um instrumento para melhorar as ações educativas e fortalecer o processo democrático, entretanto a observação participante revelou que apesar da importância reconhecida discursivamente, ela não é uma prática recorrente na unidade escolar, percebe-se que as gestoras têm uma visão burocrática da autoavaliação institucional, tornando o documento uma mera carta de intenções.

Quadro 12 – A importância da autoavaliação para a equipe gestora.

	Questão: você considera importante realizar a avaliação da instituição escolar? Por quê? Com qual frequência?
G1	Eu acho que tem que ser avaliado sim, [...] eu penso que teria que ser uma avaliação mais institucional, sabe, por exemplo, vir da Secretaria de Educação pronta, tanto a avaliação daquela escola como daquelas pessoas que ali estão gerindo, isso seria muito interessante, acredito que as pessoas se colocariam mais, [...], vejo também que as pessoas não se colocam, talvez por medo, alguns funcionários estão no estágio probatório [...] eu já expliquei, várias vezes, que a proposta não é assim [...]que eles podem avaliar sem medo. [...] porque tem muitas escolas abandonadas por aí pelos diretores, pelos gestores, a equipe não se importa e ninguém avalia, e é tão legal ter um <i>feedback</i> . Sabe, eu também estou estudando, é legal você saber o que aquela pessoa fez na pesquisa em tal escola, fez daquela maneira, é muito importante para você usar isso para contribuir com seu trabalho. [...]
G2	É importante, principalmente, para você colocar ele para funcionar, porque não adianta ter um documento bem feito, organizado, se a gente não faz uso dele. Então é importante sim, todos pensem na elaboração e na avaliação que sempre são dois momentos anuais [...].

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A equipe gestora reconhece a importância da avaliação institucional, porém a primeira participante acredita que modelos externos (prontos) são mais eficazes do que a elaboração de uma avaliação feita na e pela escola. Ressalta a importância das redes de significação e fluxos sistêmicos para a socialização de experiências ocorridas em outras escolas. Nesse contexto, a troca de experiências, os relatos e a apresentação de concepções e metodologias para a realização da avaliação institucional se configura como formação – todos aprendem e dividem seus aprendizados superando as dificuldades e problemáticas encontradas (FÁVERO et al., 2013).

Sobre o *feedback*, trata-se de um canal no qual emissor e receptor se retroalimentam, embora traga um lampejo sistêmico esta abordagem será insuficiente se ocorrer de forma unilateral, é um movimento intersubjetivo e relaciona-se ao contexto como uma ação receptiva (MONTEIRO, 2012).

A G1 menciona a importância do *feedback* para dar continuidade aos processos educativos, quando está voltado para a construção reflexiva dos saberes. Ele é uma inter-relação de confiança entre gestor e funcionário, educador e/ou comunidade. Nele, os aspectos dialógicos emergem para a melhoria da educação, ele é um elemento formativo para ambas as partes, pois a troca de saberes e opiniões permitem a reflexão de todos.

Quadro 13 – Procedimentos para a realização autoavaliação.

	Questão: Como a autoavaliação institucional é realizada? Que procedimentos são utilizados?
G1	Realizamos semestralmente, início e fim do ano, retiramos do PPP algumas metas que julgamos ser importantes e trazemos para a discussão com o grupo. Nós tentamos avaliar aquilo que deu mais problema, então, por exemplo, um projeto não deu certo... a gente tenta focar nos projetos da escola. [...]. As pessoas pensam: “- vamos só cumprir esse protocolo”. Uma avaliação que foi muito bacana, foi a que aconteceu ano passado em relação aos espaços para educação infantil, achei muito produtiva porque eu vi o grupo envolvido, foi uma coisa que veio de fora, do MEC, só que depois teve a percepção dos pais, a gente colocou lá fora em um cartaz representando nossa avaliação e os pais contribuíram, usamos as cores: verde, amarelo e vermelho que eram os indicadores do que precisava mudar, eu achei que os professores foram bem participativos, realmente avaliaram os espaços, pedacinho por pedacinho, o conselho da escola participou muito dessa avaliação, as mães gostaram. Nós temos aqui um centro de pesquisas de estudos, eles que organizam todas as reuniões das escolas, inclusive as de avaliação do PPP, até o momento nada foi falado sobre avaliação, estão trazendo mais as questões sobre currículo, estamos nessa discussão desde que esse centro de pesquisa iniciou na rede, três anos, acredito que brevemente chegaremos às discussões sobre avaliação, a gente aguarda orientação de alguém para organizar as ações da escola.
G2	Avaliamos, duas vezes ao ano, as metas estabelecidas para os professores, para os alunos e para a comunidade escolar. A gente tem que avaliar desde o início da construção do PPP até o final, pegaram o quadro de metas e aí a gente tem essa orientação, normalmente isso vem pronto pela Secretaria da Educação da nossa cidade [...].

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Sobre a autoavaliação e sua realização, a unidade não toma a iniciativa, as avaliações ocorridas são muito bem vistas pela gestão, quando oferecidas pelo MEC e pela Secretaria de Educação Municipal. A equipe centraliza a avaliação no PPP e suas metas e objetivos, mas não aplica a autoavaliação em relação às ações cotidianas dos professores, funcionários ou de si. Não há menção sobre a autoavaliação, por exemplo, da infraestrutura da escola ou da relação estabelecida com a comunidade, nem de sua relação com os dados da avaliação externa.

5.5 AS POSSIBILIDADES E OS DESAFIOS A SEREM SUPERADOS NA UNIDADE ESCOLAR

Esta categoria analisou os desafios e as possibilidades a serem superados na unidade escolar, sob a ótica dos participantes da pesquisa. Ela foi subdividida em: (i) possibilidades na gestão democrática por meio da autoavaliação e; (ii) desafios a serem superados para a implantação da autoavaliação na unidade escolar.

5.5.1 Possibilidades na gestão democrática e o papel da autoavaliação

Observa-se, nos resultados desta pesquisa, o amadurecimento de todos os segmentos sobre a importância de sua participação nas decisões tomadas na escola na autoavaliação institucional. Todos afirmam reconhecer que o processo democrático só se estabelece quando

há o compartilhamento das decisões, a comunidade mostrou-se interessada em participar, inclusive da autoavaliação institucional.

No próximo quadro, os professores mencionam os principais avanços:

Quadro 14 – Avanços democráticos e de implantação da autoavaliação.

	Questão: quais os principais avanços para que a participação do professor e a autoavaliação se tornem um processo contínuo e democrático
P1	[...] em relação aos avanços, acredito que os momentos de escuta dos funcionários e tomada de decisões são pontos positivos a serem considerados [...].
P2	Construímos o Projeto Político Pedagógico coletivamente [...].
P3	Avanço por termos reunião pedagógico semanal [...].
P4	A participação de todos os envolvidos é um avanço [...].
P5	Oferta de possibilidades de reflexão sobre o tema com o grupo [...]. Todos os sujeitos deveriam compreender o importante papel da avaliação escolar. Atualmente já avançamos com esse tema, porém quando se torna parte integrante das formações, todos se apropriam com mais qualidade.

Fonte: Participantes da pesquisa, professores.

O reconhecimento do PPP e da autoavaliação institucional enquanto instrumento diagnóstico e de observação calcados não só no conhecimento proficiente, mas também no saber popular demonstra que a escola caminha para consolidar elementos democráticos e emancipatórios em seus espaços. O convite à comunidade, aos professores e aos funcionários e a visibilidade destes e outros documentos como horários, prestações de contas também é um avanço, dado que até meados de 1990 os pais não tinham acesso às informações sobre os gastos da escola, nem como eles ocorriam. Geralmente, iam à escola somente para retirar o boletim de seus filhos ou quando estes apresentavam problemas de disciplina (nestes casos, eram convocados).

5.5.2 Desafios a serem superados na gestão democrática por meio da autoavaliação

Observaram-se alguns desafios retirados dos questionários (múltiplas escolhas) que impedem a comunidade e os demais segmentos a participar da autoavaliação e das demais ações instituídas na escola: (i) falta de tempo; (ii) falta de horários flexíveis; (iii) falta de convite; (iv) falta de formação e informação. Conforme já mencionado, o fator tempo configura-se como um desafio para muitas escolas (IBGE, 2021), por isso, alterar os horários para depois do horário comercial seria uma alternativa, a flexibilização dos horários e o uso dos recursos tecnológicos também se consolidam como alternativas para minimizar este problema.

Os próprios respondentes citam o envio de questionários e o aumento no número de reuniões como meios para participar do processo decisório. Os ecossistemas estabelecidos por

meio de uma gestão educacional indica que ela é realizada pela dialogicidade, o que inclui instrumentos que viabilizem a sua teia de significação, ou seja, o uso dos suportes tecnológicos. Nesse contexto, eles são excelentes recursos, pois solucionariam a falta de tempo de alguns membros da comunidade e professores. Solucionariam também o problema de deixar os filhos sozinhos e/ou com alguém para ir às reuniões. De forma remota, os membros da comunidade não precisariam se deslocar, já que atualmente, há muitos recursos gratuitos e fáceis de acessar (*Google Meeting; Zoom*; além de plataformas que possibilitam participações on-line e off-line) (SOARES, 2002).

5.5.2.1 Desafios a serem superados na perspectiva dos funcionários

O quadro a seguir trata das principais dificuldades a serem superadas sob a ótica dos funcionários.

Quadro 15 – Principais desafios a serem superados – percepção dos funcionários.

	Questão: quais as principais dificuldades para que a participação de todos os funcionários se a autoavaliação se torne um processo contínuo e democrático
F1	Reuniões com todos [...] ser implementado na rede em geral e ser levado a sério, mais maturidade.
F2	Dialogar
F3	Essa avaliação devia ser implementada num certo período e ser obrigatória, aí teremos acesso.
F4	Criando o questionário.
F5	Mais conversas sobre este aspecto e boa vontade de todos os servidores.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os funcionários destacam que os desafios a serem superados concentram-se no inter-relacionamento, um respondente afirma que “[...] falta boa vontade dos servidores”, e outro diz que falta “maturidade” das pessoas. As ações formativas e de informações, quando bem delineadas, suplantam o senso comum e permitem ao sujeito participar de forma mais madura e crítica não só da autoavaliação, mas também de todos os processos decisórios da escola. A equipe gestora é peça fundamental para estimular a participação de todos, por meio de ações convidativas e de informação. Depois de assegurada a presença dos membros, há que se assegurar a participação mais ativa dos membros.

Um dos participantes ressalta ser necessário dialogar, princípio basilar da interação educacional, quando exercido de forma democrática, traz em seu bojo potencial emancipatório e reflexivo, compondo uma ação coordenada e integrada pelo agir comunicativo. Notoriamente, o sentido atribuído à emancipação, aqui, desvela-se com o potencial de se desenvolver por meio do diálogo “[...] elementos de reconstrução da criticidade, emergindo o

reconhecimento intersubjetivo dos meandros do senso comum [...], dessa forma, será possível um novo equilíbrio para que o agir comunicativo leve à emancipação e aja como legitimador do discurso e da ação” (HABERMAS, 2018, p.61).

5.5.2.2 Desafios a serem superados na perspectiva dos professores

O quadro a seguir, apresenta as principais dificuldades a serem superadas sob a óptica dos professores:

Quadro 16 – Principais desafios a serem superados – percepção dos professores.

	Questão: Quais as principais dificuldades para que a participação dos professores e a autoavaliação se tornem um processo contínuo e democrático
P1	Qualificar o período de reuniões onde se discute os assuntos pedagógicos, esse período por vezes é utilizado para atender processos burocráticos, esse momento poderia ser mais bem aproveitado, com diálogos e incluindo todos nos processos democráticos dentro da unidade escolar [...].
P2	A gestão e o docente têm que ter a mesma visão em relação aos avanços da escola.
P3	Construímos o Projeto Político Pedagógico coletivamente, porém a forma como tudo é encaminhado está longe de permitir que este instrumento seja direcionador das ações, das reflexões, das avaliações e das mudanças que o cotidiano da escola vivencia em todos os segmentos que a compõe. Fazemos o PPP no início do ano e o retomamos em um ou dois momentos durante o ano letivo. Em minha opinião, ele está longe de cumprir seu verdadeiro papel de projeto.
P4	Os maiores desafios acredito que possa ter uma hesitação por parte da gestão, por conta falta de interesse dos próprios professores em relação à tomada de decisões e possíveis responsabilidades ou até mesmo pela falta de conhecimento do que ou como participar.
P5	Mais autonomia para o professor. Ainda existe muita hierarquia em muitas escolas e, muitas vezes, o professor não se sente confortável em opinar suas perspectivas. Sobre a avaliação, precisa iniciar, ainda não temos.
P6	Oferecendo possibilidades de reflexão sobre o tema com o grupo de professores, pais e alunos. Todos os sujeitos deveriam compreender o importante papel da avaliação escolar. Atualmente já avançamos com esse tema, porém quando se torna parte integrante das formações, todos se apropriam com mais qualidade.
P8	Sobre a autoavaliação o conhecimento do tema, acredito ser o maior desafio. Não vejo avanços, pois nunca me foi proposto. [...] Entender que todos são importantes no processo do ensino aprendizagem, a gestão precisa motivar sua equipe a sentir-se protagonista, dar voz, autonomia nas tomadas de decisão.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Outro aspecto a ser superado é a regularidade da autoavaliação institucional e da avaliação de desempenho (desde que dialógica). Alguns funcionários, como os professores e os membros da comunidade, afirmam não receber convite para participar da autoavaliação. Um professor é enfático: “Precisa iniciar, ainda não temos!”. Outro ressalta: “Não vejo avanços, pois nunca me foi proposto”. Há ainda funcionários e professores que nunca realizaram a avaliação de desempenho dentro de uma perspectiva da avaliação institucional.

Em relação aos aspectos a serem superados para um processo democrático na Unidade Escolar, destacam-se: [...] qualificar o período de reuniões na qual se discutem os assuntos

pedagógicos. Esse período, por vezes, é utilizado para atender aos processos burocráticos, esse momento poderia ser melhor aproveitado com diálogos [...] (PROFESSOR). A fala desse professor corrobora com a pesquisa realizada por Almeida e Placco (2012) que afirmam o uso deste espaço para assuntos que poderiam ser comunicados de outras maneiras,

[...] essas reuniões vistas como um espaço possível para a reflexão dos professores, torna-se, muitas vezes, um momento para em que se aproveita o encontro dos profissionais para se dar avisos, distribuir materiais, informar diretrizes da escola, discutir problemas de caráter geral, ou mesmo do prédio da escola, como as goteiras e salas sem janela, de acordo com a fala dos professores, sendo que muitas dessas questões poderiam ser tratadas por meio de outras comunicações, como memorandos ou reuniões específicas. (ALMEIDA; PLACCO, 2012, p.47)

As reuniões formativas acontecem semanalmente na instituição e no PPP da escola está posto que elas sirvam de espaço formativo mediado pela assistente pedagógica. Os espaços formativos, na escola, se configuram transformadores à medida que a interação e a dialogicidade permitem aflorar ideias e concepções balizadoras de mudanças. Há algumas dimensões possíveis a serem explanadas nesses encontros: as dimensões técnico-científico, dimensão do trabalho coletivo e da interação, dimensão dos saberes para ensinar, dimensão crítico-reflexivo e dimensão avaliativa (ALMEIDA; PLACCO, 2012). Todas envolvem um prévio planejamento do assistente pedagógico por ser o mediador desses “constructos”. Notoriamente, as reuniões semanais serviram para informar (recados gerais), porém o seu cerne não deve ser esse.

Nestas reuniões, a dialogicidade a serviço da participação do professor se faz necessária, assim como a troca de experiências, o compartilhamento de dúvidas e/ou dificuldades, o compartilhamento de êxitos, a apresentação de novos conceitos e concepções se revelam como “[...] oportunidades de elaboração e explicitação das relações entre os discursos de autores e os discursos analíticos das práticas empreendidas” (ALMEIDA; PLACCO, 2012, p. 41).

Outro professor declarou que:

“Acredito que possa ter uma hesitação por parte da gestão, por conta da falta de interesse dos próprios professores em relação à tomada de decisões e possíveis responsabilidades ou até mesmo pela falta de conhecimento do que ou como participar”.

Reitera-se a necessidade do sentimento de pertencimento ao grupo. Ele é gradual e advém do modo como a gestão exerce a sua liderança – o reconhecimento da importância de cada um, expresso em gestos e discursos verdadeiros, uma escuta acolhedora, a empatia amplia o sentido de pertencer e, conseqüentemente, de se comprometer com aquele espaço.

Neste sentido, as oportunidades de encontro entre professores, servidores e estagiários na escola, em que estes, além de seus compromissos pedagógicos, administrativos e formativos, tenham a possibilidade de pensarem e se expressarem com os seus pares, torna-se um instrumento valioso para (re)conhecimento do grupo, valorização e auto(trans)formação de todos os sujeitos envolvidos, visto que “sentir” o grupo é uma ferramenta indispensável para que a escola, de modo geral, possa balizar estratégias de aperfeiçoamento e crescimento institucional. (BERNARDI et al., 2019, p.85)

O sentimento de pertencer ao grupo também é incorporado quando a gestão desenvolve uma escuta sensível sobre as falas trazidas pelo grupo, considerando de fato desenvolver reflexões a partir delas. Ao sentir-se parte do grupo, de forma natural, o sujeito se preocupa com o que acontece e porque acontece, sentindo que também tem responsabilidade nas decisões tomadas e nas ações empreendidas no dia a dia. A gestão educacional salienta também a importância do silêncio na comunicação. A escuta é fundamental para que a “[...] a fala comunicante de alguém procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados” (FREIRE, 1996, p.117).

Destacam-se no quadro 16 excertos sobre a autoavaliação e a constituição do PPP na percepção dos professores partícipes da pesquisa. Colocar em prática o PPP, torná-lo um documento vivo e de fácil acesso, é colocar na prática os preceitos democráticos. Quando isso não ocorre, o PPP é só mais um objeto burocrático que serve de verniz. Para descentralizar o poder, a escola precisa construir a sua identidade, sedimentar suas demandas no coletivo, com ações decisórias deste coletivo – o PPP deveria ser o registro desse coletivo. Fazer o PPP de forma coletiva como afirma o professor, é um avanço e não pode ser desmerecido, mas a partir daí é necessário avançar um pouco mais e colocá-lo em prática. Por isso, que suas metas e objetivos devem ser condizentes com a realidade de cada escola, para que sejam possíveis de se concretizar. A gestão, nos moldes democráticos,

[...] cria condições para que os membros de uma coletividade não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam responsabilidade por sua implementação. Isso porque democracia pressupõe muito mais que tomar decisões: envolve consciência de construção do conjunto da unidade social e de seu processo de melhoria contínua como um todo. (LÜCK, 2008, p.57).

Isso não é tarefa fácil, já que ainda há resquícios de uma gestão pautada no centralismo asfixiante, atualmente, é um desafio que está presente em todas as áreas, não só na educação. Mas a ruptura está ocorrendo, via movimentos e processos de formação contínua e a autoavaliação se traduz como um instrumento a serviço dessa prática democrática dando voz aos sujeitos da comunidade educativa.

5.5.2.3 Desafios a serem superados na perspectiva da equipe gestora

Sobre a autoavaliação institucional a equipe gestora advoga que:

Quadro 17 – Principais desafios a serem superados na percepção dos gestores.

	Questão: Quais as principais dificuldades para que a participação de todos a autoavaliação se tornem um processo contínuo e democrático
G1	Os desafios perpassam pela falta de conhecimento deste tipo de avaliação e também porque, muitas vezes, os gestores apresentam dificuldade em lidar com as informações obtidas através desta avaliação e não conseguem avançar após a efetivação da mesma. Fazendo com que a equipe escolar e a comunidade deixem de acreditar neste tipo de avaliação, percebendo a falta de devolutiva após sua realização. Então mais importante que a avaliação é a devolutiva.
G2	[...] A dificuldade é manter o controle e acompanhamento das atividades com uma abordagem dialógica, com mudanças das estratégias quando for necessário.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A gestão da escola, no nível discursivo, apresenta ideias compatíveis com os estudiosos Dias Sobrinho (2012); Soares (2011), entre outros, mostrando que não basta realizar a autoavaliação, é necessário tabular as suas informações e filtrar os resultados obtidos de acordo com os critérios e objetivos preestabelecidos, para então planejar as devolutivas (*feedback*) e o plano de ação.

Nesse processo, espera-se que: (i) sejam levantadas claramente as problemáticas; (ii) sejam pontuados as ações e os responsáveis por elas; (iii) seja determinado o prazo para implantar, efetuar e voltar à discussão, com vista a colher novos dados e compará-los com os anteriores. É um ciclo contínuo, no qual as devolutivas não se estabelecem como respostas prontas, mas são extraídas das construções comunicativas entre todos os partícipes. A dialogicidade – conceito proposto por Freire – neste contexto, se faz na ação-reflexão-ação para impulsionar a transformação social.

6 PLANO DE SENSIBILIZAÇÃO EM AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Após a realização desta pesquisa, ficou explícita a necessidade de sensibilizar-se toda a comunidade escolar para repensar o conceito da autoavaliação institucional, compreender conceitualmente e tecnicamente os aspectos da autoavaliação institucional e otimizar a relação educacional no contexto escolar, buscando contribuir para profundas mudanças na realidade da escola pesquisada. Faz-se necessário por meio de estudos e diálogos estabelecer uma cultura de autoavaliação institucional. Para tanto, a proposta de intervenção, para este estudo, é o círculo de cultura. Este é uma técnica de intervenção educacional concebida por Paulo Freire direcionada para o processo de alfabetização. Posteriormente, os estudiosos freirianistas aprimoraram esta técnica, expandindo-a como técnica de pesquisa.

Segundo Romão (2011, p. 4),

[...] o princípio freiriano de que todos, no círculo, pesquisadores e pesquisandos, são sujeitos da pesquisa que, enquanto pesquisam, são pesquisados e, enquanto são investigados, investigam. É por esta mesma razão que a expressão “o (a) pesquisado (a)” é substituída por “o (a) pesquisando (a)”. Os (as) pesquisando (as) não são apenas objeto da pesquisa, alvo da análise e da enunciação alheia, mas também sujeitos e lugares de análise e enunciação.

Dessa forma, é possível que sujeitos participantes da pesquisa contribuam com declarações parcialmente verídicas pela sua condição de inacabamento e inconclusão. Sendo assim, é provável que, diante de peculiaridades que os cerceiam, os sujeitos tornem-se pesquisadores, sempre buscando o “ser mais”.

Eu sonho com nos salvarmos juntos, mas ao mesmo tempo estou convencido de que não há salvação possível antes da libertação. Primeiro temos que nos libertar, e enquanto estivermos nos libertando, ver o que é possível salvar. A libertação não pode ser doada, presenteada em uma festa de aniversário. A libertação é algo que nós criamos, fazemos em comunhão. (FREIRE, 2005b, p.206)

Em outro momento, Romão (2011, p. 182) ressalta a principal atribuição do pesquisador que aplica o círculo de cultura:

[...] ele é o animador da emergência das diversas perspectivas, o provocador da análise crítica e o coordenador da sistematização das possíveis “convergências de perspectivas”. Baseado no sentido de quem dialoga, dialoga com alguém, sobre alguma coisa, o sujeito-pesquisador precisa dialogar com o sujeito que será pesquisado sobre suas questões de investigação [...].

Para a almejada libertação, faz-se necessário a aceitação e a postura humilde dos

envolvidos, considerando a relevância do parceiro de investigação. A concepção humanista dos círculos de cultura vem ao encontro de uma visão epistemológica emancipatória, que se constitui no princípio de que uma educação de significados requer um projeto político-pedagógico construído com os sujeitos e não para os sujeitos.

Proposta - Plano de Sensibilização e Formação em Autoavaliação Institucional

Objetivo Geral: sensibilizar toda comunidade escolar sobre a importância da autoavaliação institucional como mecanismo de fortalecimento das relações participativas, democráticas e educacionais entre todos os envolvidos no processo, estimulando práticas avaliativas na unidade escolar.

Objetivos específicos:

- Apresentar o conceito de Autoavaliação Institucional, princípios e estratégias discutindo alguns equívocos construídos historicamente sobre avaliação, compreendendo seu caráter permanente para melhorias na escola.
- Tornar efetiva a participação da comunidade escolar na construção coletiva de uma cultura de autoavaliação institucional.
- Dialogar com a comunidade escolar sobre o papel da autoavaliação como instrumento de aprimoramento pedagógico e técnico-administrativo, identificando fragilidades e potencialidades institucionais.

Cronograma dos encontros:

1º Encontro	Data a definir	18h30 às 20h30	Unidade Escolar/ <i>Google Meeting</i>
2º Encontro	Data a definir	18h30 às 20h30	Unidade Escolar/ <i>Google Meeting</i>
3º Encontro	Data a definir	18h30 às 20h20	Unidade Escolar/ <i>Google Meeting</i>

1º Encontro

Objetivo: sensibilizar os participantes sobre a importância da avaliação e repensar seu verdadeiro papel dentro da escola, desconstruindo a imagem negativa que algumas pessoas possuem sobre avaliar.

Estratégia:

Oficina 1: Jussara Hoffman, no livro, *Avaliação: Mito e Desafio*, afirma que a prática avaliativa do professor reproduz e revela suas vivências como estudantes e como educador. Recuperar sua história de vida, relacionando o termo avaliação a três personagens ou imagens metafóricas justificando suas escolhas para o grupo.

Imagens sobre avaliação	Justificativa
Exemplos da pesquisa de Jussara Hoffmann	Exemplos
“Bicho da seda”.	“Processo de transformação da larva em borboleta”.
“Loteria esportiva”	“Dá zebra sempre”

Texto para suporte teórico, *Significados da Avaliação Institucional*, Heloísa Lück, página 39. Debater com o grupo o significado da autoavaliação institucional, entendendo sua complexidade, tanto no processo educacional quanto na dinâmica que demanda, compreendendo sua comunicação com todos os envolvidos e a integração de variadas áreas de intervenção e seus desdobramentos: avaliação como autoconhecimento; avaliação como processo de autoavaliação; avaliação com construção coletiva; avaliação como *feedback*; avaliação como processo de transformação; avaliação como processo aberto e contextualizado e avaliação como corresponsabilidade e prestação de contas.

2º Encontro

Objetivo: compreender a importância da participação democrática e coletiva na construção de uma cultura de autoavaliação institucional, entendendo o papel do erro no processo avaliativo.

Estratégia:

Oficina 2: assistir o vídeo disponível no canal do Youtube: <https://youtu.be/NNoAdZA6S7w>

Realizar um círculo de cultura para o diálogo sobre as percepções referentes ao vídeo apresentado.

Texto para suporte teórico, *Concepções da Avaliação Dialógica e As Virtudes do Erro*, José Eustáquio Romão.

Contextualizar a educação libertadora, para a avaliação deixar de ser um processo de cobrança e transformar-se parte do processo de aprendizagem, para alunos, professores, gestores, GTIS, pais, é um processo de descoberta coletiva, mediada pelo diálogo entre toda comunidade educativa onde o “erro” é visto como um processo de investigação [...].

3º Encontro

Objetivo: dialogar sobre a autoavaliação institucional dentro da unidade escolar e avaliar os encontros realizados.

Estratégia:

Realizar um debate com todos os participantes buscando dialogar sobre os encontros anteriores, os conhecimentos adquiridos sobre a temática autoavaliação institucional e avaliação do plano de sensibilização com o grupo.

Claro está que esta proposta será ampliada/reorganizada a partir das necessidades observadas no grupo instituído.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentado neste estudo, a melhoria do sistema comunicativo, pedagógico e didático depende não apenas de recursos físicos, políticos, espaciais e tecnológicos, mas também de uma concepção atual de professores e alunos voltada às necessidades culturais, de desenvolvimento e alinhada com os objetivos do desenvolvimento sustentável. Para que isso ocorra, há a necessidade de intervenção no fortalecimento do ensino, evitando posturas defensivas e agindo com base na busca pela melhoria contínua.

Nada é estático, muito menos o conhecimento do sistema cognitivo e, portanto, da educação que nesta vertente dinâmica e emancipatória deve estar sob a égide das ações democráticas, isto porque a participação da comunidade e demais membros da escola possibilitam uma coletânea de pensamentos que auxiliaram nas tomadas de decisão e na partilha de poder entre todos os partícipes. Os pressupostos democráticos permitem a articulação de ações não só na fase de planejamento e execução, mas sobretudo na fase de avaliação.

A avaliação dentro do postulado democrático não é estática, nem o fim de um processo. Ela se configura como um instrumento norteador e orientador dos processos, um aporte seguro para balizar os pontos frágeis e fortes da escola, sob a perspectiva do bem-estar coletivo.

Dentre as várias formas de avaliar, a presente pesquisa elegeu a autoavaliação para abranger todos os aspectos da instituição, compreendendo a sua real importância para reforçar a identidade e preservar a autonomia institucional. A temática autoavaliação embora expressa nas leis, na prática ainda é um desafio, haja vista as condicionantes da pesquisa realizada com premissas de um estudo de caso.

Nota-se que os seus resultados corroboram com a hipótese deste estudo, pois concluímos ser necessário o aprofundamento dos conhecimentos operacionais e técnicos sobre as práticas de autoavaliação institucional, assim como a necessidade de efetivar práticas educacionais em todo o processo. É fundamental alcançar a compreensão de que a autoavaliação institucional é um dos caminhos para a reestruturação do projeto político pedagógico, acontecendo de forma interligada e complementar, apoiada nas relações dialógicas e educacionais.

Os resultados alcançados demonstram que os partícipes da pesquisa já reconhecem a importância da participação e do partilhamento de poder, conduzido de forma respeitosa e coesa, porém a ideia ainda não consegue ir para a realidade, pois a participação nas decisões da escola ainda se concentra em poucas mãos. Sobre a autoavaliação a sua contribuição constituiu-se como um caminho para a preservação da identidade escolar, para o aumento da autonomia e

corresponsabilidade de todos com o contexto educacional, no conhecimento das potencialidades e deficiências da instituição, características que permitem a objetividade frente à tomada de decisão, para o desenvolvimento de uma cultura de antecipação, para o contínuo aperfeiçoamento do projeto político pedagógico e para a constante adaptação da instituição frente ao novo paradigma mundial. Todavia, a ideia de autoavaliar ainda não é celebrada na prática, a gestão da unidade pesquisada preocupa-se mais com as avaliações externas e não vislumbra planejamentos a curto ou médio prazo para colocá-la em prática.

Em face a todas as contribuições que a autoavaliação institucional propõe para a escola de Educação Básica, ressalta-se a necessidade de inserção de um processo avaliativo sério e participativo, possibilitando a evolução na direção do descobrimento de sua identidade e acompanhamento de sua dinâmica. Este processo é rico em ensinamentos, aprende-se muito com ele. O aspecto mais importante é o da vivência de uma caminhada reflexiva, democrática e formativa, que permite o crescimento de todos.

Os dados coletados mudam, mas a vivência marca a vida das pessoas e renova as esperanças e o compromisso com um trabalho qualitativo e satisfatório para a comunidade escolar e para a sociedade. A autoavaliação institucional é, portanto, um processo complexo e não há nenhum modelo que tenha sido desenvolvido e que seja ideal e único para as escolas. A autoavaliação deve ser personalizada para a realidade de cada instituição avaliada. Trata-se de um caminho longo, mas necessário para promover às mudanças tornando-se, hoje, o maior e mais necessário desafio para as escolas.

É preciso que a população escolar tome consciência da importância desse tema e perceba que avaliar não é apenas medir e comparar resultados, ou seja, que avaliar na realidade vai além, é uma estratégia real que possibilita chegar à real qualidade, à melhoria e à transformação do espaço educacional. O principal entendimento deve ser o de que a autoavaliação é um instrumento da gestão que possibilita elevar o nível de qualidade da instituição, e não, como muitos possam pensar, um instrumento de geração de premiação ou de punição ou que prejudique a reputação da escola, muito pelo contrário.

A autoavaliação demonstra uma preocupação com a melhoria, um compromisso com a qualidade e a busca pela excelência do que a instituição oferta, não apenas aos seus alunos, mas em uma visão mais abrangente, na sua contribuição para a comunidade na qual se insere. Esse nível só é atingido a partir do momento em que os resultados obtidos com a avaliação se tornem ações estruturadas, na forma de um plano de ação que é acompanhado e revalidado a todo o momento.

O mestrado profissional possibilitou a realização de uma pesquisa “viva”, que possibilita o envolvimento com o contexto estudado e que dialoga com seus respectivos sujeitos e com a realidade, quando possibilita o desenvolvimento de uma proposta de intervenção, com o propósito de ressignificar práticas, no caso da escola, pedagógicas, e assim validando as teorias estudadas e as pesquisas realizadas, propondo ideias, estratégias de ação, enfim soluções que sejam geradas a partir do “constructo” freiriano da ação-reflexão-ação.

Em se tratando de um mestrado profissional, entendemos que a inserção educacional e social da investigação que realizamos poderá gerar como impacto positivo na escola pesquisada pela incorporação da autoavaliação institucional como uma prática permanente nas rotinas da equipe escolar. Isso certamente contribuirá para a melhoria do ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, acreditamos que a formação de profissionais mais qualificados na área da avaliação institucional, possa contribuir também com a redução dos níveis de evasão escolar e dos efeitos nocivos da Pandemia da COVID-19 nos contextos educativos.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Políticas educativas e avaliação educacional: **para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal** (1985- 1995). Braga: Universidad do Minho, 1999.
- ALKIN, M. **Evaluation roots: tracing theorists' views and influences**. London: Sage, 2004.
- ANDRÉ, M. E. D. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**: Editora Liber Livros: Brasília, 2008. (Série Pesquisa: Vol. 13)
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETO, E. S. S; NOVAES, G. T. F. A experiência de avaliação institucional no município de Campinas: um depoimento. **Estudos em avaliação educacional**. São Paulo, v. 27, n. 65, pp. 470-518, maio/ago.
- BESSION, J. L. **A ilusão das estatísticas**. Tradução de Emir Sader. São Paulo: UNESP, 1995, pp. 18-23.
- BORDENAVE, J. E. **O que é participação**. 8ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htmAcesso em: 5 fevereiro 2020.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LBD. Diário Oficial. República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 10 novembro 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2018.
- BRUNET, L. **Clima de trabalho e eficácia da escola**. In: NÓVOA, A. As organizações escolares em análise. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- BACCEGA, M. A. Comunicação/Educação e a construção de nova variável histórica. Comunicação e Educação (USP), v. 3, pp. 1-10, 2009. In: CITELLI, A.; COSTA, M. C. C. **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Ed. Paulinas, 2011.

CALLIGARI, M. P. Importância e urgência de uma revisão na abordagem geracional na atualidade: uma proposta. 2018. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.

CAMARERO-CANO, L. Comunidades tecnossociais. Evolución de la comunicación analógica hacia la interacción analógico-digital. **Revista Mediterránea de Comunicación**. Lisboa. v. 6, n.1, pp.187-195, 2015.

CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **Sísifo**. São Paulo. v. 01, n. 09, pp.71-77, maio/ago., 2009.

CASTRO, M. H. G. de. Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais. São Paulo em Perspectiva. São Paulo. v.1, n.14, pp. 120-128, jun./jul., 2000.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. Ática: São Paulo, 2000. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1936981/mod_resource/content/3/aula%201_CHAU%C3%8D%2C%20Marilena.%20Convite%20%C3%A0%20Filosofia.pdf Acesso em 07 fevereiro 2021.

DIAS SOBRINHO. J. **Universidade e avaliação**: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO. J. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da Educação Superior. São Paulo, Cortez, 2003a.

DIAS SOBRINHO. J. **José Dias Sobrinho avalia a avaliação**. São Paulo. Portal Unicamp. ed. 235. s/p., out/nov. 2003b. Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp_hoje/ju/novembro2003/ju235pag06.html#:~:text=Em%20seu%20%C3%BAltimo%20livro%2C%20Avalia%C3%A7%C3%A3o,uma%20convic%C3%A7%C3%A3o%20pavimentada%20na%20pr%C3%A1tica. Acesso em: 23 maio 2020.

DIAS SOBRINHO. J. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **SciELO**. Campinas. v.18, n.1, pp.21-36, fev./mar., 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000100007> Acesso em: 21 março 2021.

FERNANDES, M. E. A. **Avaliação institucional da escola**: base teórica e construção do projeto. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 33ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 13ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação educacional**: caminhando na contramão. Petrópolis: Vozes, 2014.

GADOTTI, M. I Seminário Internacional Itinerante de Educadores/ 2ª Jornada Pedagógica da Escola Cidadã – Grupo de Estudos e Organização de Eventos Políticos Pedagógicos. Alegrete e Uruguaiana, 1999.

HABERMAS, J. **Discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: DIFEL, 2000, p. 400-489.

HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo**. Tradução de Júlia Lopes Ferreira e José Manual Cláudio. São Paulo: Porto das Letras, 2011.

HORA, D. L. da. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva**. Campinas: Papyrus, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Índice de desenvolvimento da Educação Básica (2016)**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso em: 10 novembro 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005-2015: panorama da década**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **SAEB 2019 terá testes de ciências e alfabetização será avaliada no 2º ano do Ensino Fundamental** (2019). Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2019-tera-testes-de-ciencias-e-alfabetizacao-sera-avaliada-no-2-ano-do-ensino-fundamental/21206. Acesso em 10 junho de 2020.

JACOBSEN, A. L. **Avaliação Institucional em universidades: desafios e perspectivas**. Florianópolis: Papa-Livro, 1996, pp. 32-66.

MARTÍN-BARBERO, J. **Desafios culturais da comunicação a educação Comunicação & Educação**, São Paulo, [181: 5 1 a 6 1, maio/ago. 2000

LAURITI, N. C. **A educomunicação e a avaliação dos novos cenários do ensino – aprendizagem**. In: Avaliação escolar vários enfoques e uma só finalidade: melhorar a aprendizagem. DELGADO, A. P., TAURINO, M. S.; LAURITI, N. C.; PESSOA, R. C. M. F. (org.) Jundiaí: Paco Ed., 2015.

LAURITI, N. C. **Comunicação e educação: território de interdiscursividade**. Disponível em http://www.eca.usp.br/nucleos/nce/perfil_nadia.html Acesso em: 10 de novembro de 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos. 3ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, J. C. Perspectivas de uma pedagogia emancipadora face às transformações do mundo contemporâneo. **Pensar a Prática**. São Paulo. v. 1, n. 1, pp. 1-21, jan./jun., 1998. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/8/2613> Acesso em: 08 março 2021.

LIMA, C. R. M. (org). Colóquio Habermas e V Colóquio Filosofia da Informação. **Anais do 14º Colóquio Habermas**, 18-20 setembro. Rio de Janeiro: Salute, 2018.

LIMA, L. C. **Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública?** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, pp. 15-28, mar./abr. 2018. Acesso em: 01.06.21

LÜCK, H. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. 3ed. São Paulo: Vozes, 2012.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e criando a prática. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2014.

LUCKESI, C. **Compreendendo a avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas (2016, s/p.). Disponível em: <http://luckesi.blogspot.com/2016/12/115-compreendendo-avaliacao-em-educacao.html> Acesso em: 02 abril de 2020.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E.M. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2010.

MOREIRA, A. L. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. v. 2, n. 23, p.153-168, maio/jun./jul./ago., 2005.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: Antônio Nóvoa (Org.). **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote, pp.15-33, 1999.

OLIVEIRA, I. S. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulina, 2014.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008.

PARO, V. H. Entrevista com Vitor Paro, professor da faculdade de educação da USP. São Paulo. **Revista Nova Escola**. s/p., fev. 2012. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/387/entrevista-com-vitor-paro-professor-da-faculdade-de-educacao-da-usp> Acesso em: 23 maio 2021.

PLACCO, V. M. N. de S; ALMEIDA, L. R de; SOUZA, V. L, T de. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In: PLACCO, V. M. N. de S. ALMEIDA, L. R. de (org.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 1ed. 2012. pp. 9-20.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ROMÃO, E. J. **Avaliação Dialógica, desafios e perspectivas**. 9ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SCHAUN, A. **Educomunicação**: reflexões e princípios. Rio de Janeiro: Mauad, 2002, pp. 80-92.

SANTOS, M. P. dos. **Desempenho escolar: percepções, a partir dos resultados da Prova Brasil em uma unidade escolar situada no município de Santo André**. 2018. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.

SANTOS, V. A. R. dos. **Educomunicação e a relação com o saber**. 2014. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - PUC/SP, São Paulo, 2014.

SILVA, D. R. da. **Democracia e direitos políticos**. São Paulo: Lexml, 2008.

SOARES, I. O. (2002a) Metodologias da Educação para Comunicação e Gestão Comunicativa no Brasil e na América Latina. In: BACCEGA, M. A. (org.). **Gestão de Processos Comunicacionais**. São Paulo: Atlas, 2002.

SOARES, I. O. **Educomunicação, o conceito, o profissional, a aplicação, contribuições para a reforma do ensino médio**. São Paulo: Paulinas, 2012.

SOUSA, S. M. Z. L. **A avaliação na organização do ensino em ciclos**. In: KRASILCHIK, M. (Org.) USP fala sobre Educação. São Paulo: Feusp, 2000. pp.34-43.

SOUZA, A. R. de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educar**. Belo Horizonte, v. 25, n.3, pp. 122-142, dez., 2009.

UNIÃO NACIONAL DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. **Autoavaliação institucional participativa** (2020). Disponível em: <https://www.uncme.org.br/index.php> Acesso em: 23 março 2021.

WEBER, M. **Ciência e Política: duas vocações**. São Paulo: Martin Claret, 2011, pp. 32-45.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de consentimento e esclarecimento

Prezado e prezada,

Este questionário é parte integrante de uma pesquisa do curso de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais que objetiva verificar a autoavaliação institucional como ferramenta a serviço da gestão democrática e seus elementos no cotidiano escolar para aprimorar a (re)construção do Projeto Político e Pedagógico a partir dos resultados obtidos aqui.

Os dados obtidos serão protegidos, tratados de forma confidencial e utilizados apenas e exclusivamente para efeitos desta investigação.

O tempo previsto para o preenchimento deste questionário será de aproximadamente 10 minutos.

Caso tenha alguma dúvida sobre o seu preenchimento ou sobre o projeto de pesquisa, entre em contato com a investigadora responsável, por meio do e-mail: vanpoliv@yahoo.com.br / whats app 11-98257-8152

A sua resposta é muito importante!

Obrigada por sua contribuição.

Atenciosamente, Vanessa Paula de Oliveira.

Consentimento Informado.

Li e compreendi o objetivo geral proposto para a investigação intitulada: “A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO INSTRUMENTO DE QUALIDADE E DE EDUCOMUNICAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR”, e concordo em responder voluntariamente a este questionário.

Aceito participar e responderei o questionário.

Não aceito participar.

Apêndice B– Questionário destinado à comunidade

1 - O seu interesse pela unidade escolar se dá: *

- Por ter filho/filha(s) que estuda(m) nesta unidade escolar.
- Por ter filho/filha(s) que já estudou(ram) nesta unidade escolar.
- Por ter filho/filha(s) que irá(ão) estudar nesta unidade escolar.
- Por conhecer estudantes da escola (vizinhos, colegas, parentes etc.).
- Não tenho interesse nesta unidade escolar.

2 - Gênero: *

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não dizer

3 - Qual é a sua faixa etária? *

- Até 24 anos
- De 25 a 29 anos
- De 30 a 39 anos
- De 40 a 49 anos
- De 50 a 54 anos De 55 anos ou mais

4 - Qual sua formação acadêmica? *

- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Ensino Superior (graduação)
- Pós-graduação lato sensu (especialização)
- Pós-graduação stricto-sensu (mestrado)
- Pós-graduação stricto-sensu (doutorado)

5 - Você faz parte de algum segmento abaixo nesta unidade escolar: *

- Conselho de escola.
- Voluntário em algum projeto dentro da unidade escolar.
- Participa de algum projeto sediado pelo município e/ou estado dentro da unidade escolar.
- Não participo.

Caso participe de algum projeto, por gentileza, escreva o nome dele aqui:

Sua resposta

6 - Você sabe qual é o papel do Conselho de escola na unidade escolar? *

- Sim
- Um pouco
- Não

7 - Você tem ou já teve interesse em participar do Conselho de escola? *

- Sim, tenho interesse
- Não, tenho interesse

8 - Você recebe ou já recebeu convite da unidade escolar para participar: *

- Da reunião de pais (bimestral ou trimestral).
- Do Conselho de Escola – convite anual.
- Para colaborar em eventos e festas.
- Para participar como convidado dos eventos e festas.
- Para participar da autoavaliação da escola – convite anual.
- Outros

Se você escolheu a opção "outros" especifique aqui:

Sua resposta

9 - Caso participe do Conselho, festas ou reuniões - como é a comunicação entre a escola e a comunidade:

- Todos os educadores (professores, diretora e coordenadora) conversam de forma gentil e respeitosa, a comunicação é objetiva e clara.
- Alguns educadores (professores, diretora e coordenadora) conversam de forma gentil e respeitosa, a comunicação é objetiva e clara.
- Nenhum educador (professores, diretora e coordenadora) conversam de forma gentil e respeitosa, a comunicação é objetiva e clara.

10 - Você considera a unidade escolar democrática: *

Democrática - que permite a participação de todos nas decisões da escola, escuta a comunidade e dialoga com ela.

- Sim. Sou convidada(o) a participar das decisões da escola.
- Sou convidada(o) a participar apenas das decisões sobre a aprendizagem do meu filho(a).
- Não sou convidada a participar das decisões da escola.

11 - Você gostaria de participar mais das decisões tomadas na unidade escolar: *

- Já participo.
- Sim, gostaria.
- Não gostaria.

12 - O que impede você de participar das decisões da unidade escolar: *

- Falta de convite.
- Não sei como participar.
- Não tenho tempo.
- Os horários não são flexíveis.
- Sinto resistência das professoras e gestão
- Eu já participo.

13 - Você conhece o projeto político pedagógico da unidade escolar? *

Documento que contém todas as informações sobre o andamento da escola, o planejamento das aulas, projetos, avaliação etc.

- Sim
 - Não
 - Gostaria de conhecer
 - Não tenho interesse em conhecer
-

14 - Você sabe o que é uma autoavaliação institucional? *

- Sim
- Não
- Gostaria de conhecer
- Não tenho interesse em conhecer

15 - Você já foi convidado a avaliar (opinar) sobre o projeto político pedagógico desta unidade escolar? *

- Sim
 - Não
-

16 - Você considera importante participar da avaliação do projeto político pedagógico? *

- Sim
 - Não
-

17 - Você já avaliou por escrito a atuação dos funcionários (secretária, merendeiras, limpeza, inspetor etc.)? *

- Sim
- Não

18 - Você já avaliou por escrito a atuação dos professores? *

Sim

Não

19 - Você já avaliou por escrito a atuação da equipe gestora? *

Sim

Não

20 - Na sua opinião, o que a diretora e coordenadora poderiam fazer para tornar o ato de avaliar (dar sua opinião) a escola mais acessível para a comunidade? *

Sua resposta

Apêndice C– Questionário destinado à equipe gestora

1 - Gênero: *

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não dizer
-

2 - Qual é a sua faixa etária? *

- Até 24 anos
- De 25 a 29 anos
- De 30 a 39 anos
- De 40 a 49 anos
- De 50 a 54 anos De 55 anos ou mais

3- Qual sua formação acadêmica? *

- Ensino Superior – Pedagogia
- Ensino Superior – Licenciatura
- Ensino Superior – Bacharel
- Pós-graduação lato sensu (especialização) – Educação
- Pós-graduação strictu-sensu (mestrado) – Educação
- Pós-graduação strictu-sensu (doutorado) – Educação
-

4 - Há quanto tempo atua na docência: *

- Menos de 5 anos
- De 06 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- De 16 a 20 anos
- De 21 anos ou mais

5 - Informe o tempo de trabalho nesta unidade escolar, em sua função atual? *

- Menos de 5 anos
- De 06 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- De 16 a 20 anos
- De 21 anos ou mais

6 - Trabalha em outra escola? *

- Sim
- Não

7 - Qual sua carga semanal de trabalho? *

- Até 20h
- Até 30h
- Até 40h
- Mais de 41h

8 - Nos dois últimos anos, você participou de algum tipo de formação? *

- Sim
- Não

Caso sim, especifique:

Sua resposta

9 - Você já participou de alguma formação cujo tema foi avaliação de aprendizagem? *

- Sim
- Não

Caso sim e queira comentar:

Sua resposta

10 - Você já participou de alguma formação cujo tema foi avaliação institucional e/ou autoavaliação institucional? *

- Sim
- Não

Caso sim e queira comentar:

11 - Nas reuniões pedagógicas semanais e formações, você deixa os professores da unidade escolar e/ou funcionários à vontade para dizer o que pensam ou dar sugestões? *

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

12 - A escola convida todos os funcionários, comunidade e professores para: *

- Conselho de escola.
- Para ser voluntário em algum projeto dentro da unidade escolar.
- Para participar de algum projeto sediado pelo município e/ou estado dentro da unidade escolar.
- Não convida e/ou convida parcialmente.

Como a escola efetua estes convites? (blog, whats app, cartaz, bilhete etc.).

Sua resposta

13 - A escola convida todos os funcionários, comunidade e professoras para (re)organizar o Projeto Político Pedagógico da unidade? *

- Sim
- Não
- Às vezes

14 - Você gostaria que os funcionários, comunidade e professores participassem mais das decisões tomadas na unidade escolar: *

- Sim
- Não

Por quê?

Sua resposta

15 - Em pesquisas realizadas pelo IBGE (2019), constatou-se que a participação da comunidade nas decisões da escola ainda é pequena. Na sua opinião, o que impede a comunidade de participar mais das decisões da unidade escolar: *

- Falta de convite.
- Tempo.
- Não compreendem a importância de participar das decisões da escola.
- Compreendem parcialmente a importância de participar das decisões da escola.
- Outro: _____

Caso escolheu a opção "outros" justifique:

Sua resposta

16 - Ao realizar reuniões, festas e/ou outros a equipe gestora reflete sobre como deixar os participantes à vontade para dar opiniões, efetuar pedidos e/ou outros? *

- Sim
- Quase sempre
- Não

Autoavaliação – percepção da equipe gestora!

17 - A avaliação de desempenho dos educadores e funcionários é realizada: *

- A cada seis meses ou menos.
- Anualmente.
- Faz mais de um ano que não realizo a avaliação de desempenho.
- Nunca preenchi a avaliação de desempenho de educador ou funcionário.

18 - O avaliado (professor ou funcionário): *

- Dialoga com a gestão para o preenchimento da avaliação.
- Discorda, mas dialoga, porque a avaliação já vem preenchida pela gestão.
- Nunca fiz a avaliação de desempenho de funcionário e/ou professor.

19 - A equipe gestora é avaliada pelos professores e/ou funcionários por escrito? *

- Sim
- Não

20 - Na opinião, o que é autoavaliação institucional e quais são os desafios para que ela ocorra na unidade escolar de forma democrática e contínua. *

Sua resposta

Apêndice D– Questionário destinado aos funcionários

1 - Gênero: *

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não dizer

2 - Qual é a sua faixa etária? *

- Até 24 anos
- De 25 a 29 anos
- De 30 a 39 anos
- De 40 a 49 anos
- De 50 a 54 anos De 55 anos ou mais

3 - Qual sua formação acadêmica? *

- Ensino Médio - Outros (antigo 2º grau).
- Ensino Superior – Pedagogia
- Ensino Superior – Licenciatura
- Ensino Superior – Bacharel
- Pós-graduação lato sensu (especialização)
- Pós-graduação strictu-sensu (mestrado)
- Pós-graduação strictu-sensu (doutorado)

4 - Qual sua função: *

- Administrativa (secretaria e afins).
- Limpeza
- Merenda
- Auxiliar de inclusão

5 - Há quanto tempo atua nesta unidade escolar? *

- Menos de 5 anos
 - De 06 a 10 anos
 - De 11 a 15 anos
 - De 16 a 20 anos
 - De 21 anos ou mais
-

6 - Trabalha em outra escola? *

- Sim
- Não

7 - Qual sua carga semanal de trabalho? *

- Até 20h
- Até 30h.
- Até 40h.
- Mais de 41h.

8 - Você faz parte de algum segmento abaixo nesta unidade escolar: *

- Conselho de escola.
 - Voluntário em algum projeto dentro da unidade escolar.
 - Participa de algum projeto sediado pelo município e/ou estado dentro da unidade escolar.
 - Não participo.
-

9 - Você considera a unidade escolar democrática: *

- Você considera a unidade escolar democrática:
- Sim, sou convidada a participar das decisões da escola.
- Às vezes, sou convidada a participar das decisões da escola.
- Não sou convidada a participar das decisões da escola.

10 - Você gostaria de participar mais das decisões tomadas na unidade escolar: *

- Eu já participo
 - Eu participo parcialmente
 - Sim, gostaria
 - Não gostaria
-

11 - O que te impede de participar das decisões da unidade escolar: *

- Eu já participo.
- Eu participo parcialmente.
- Falta de convite.
- Não sei como participar.
- Não tenho tempo.
- Sinto resistência da gestão.

12 - A forma como são feitas as reuniões (para comunicar ou estabelecer a organização da escola e/ou outros) te deixa à vontade para quê você fale o que pensa ou faça algum pedido? *

- Sim
 - Não
 - Às vezes
 - Quase sempre
-

13- Você participa ou já participou da avaliação (deu a sua opinião) sobre o Projeto Político Pedagógico da unidade?

- Sim
- Não

14 - Você considera a unidade escolar democrática? *

- Sim. Sou convidada(o) a participar das decisões da escola.
- Sou convidada(o) a participar das decisões somente sobre o segmento (ano) no qual atuo na unidade escolar.
- Não sou convidada a participar das decisões da escola.

15 - Você gostaria de participar mais das decisões tomadas na unidade escolar: *

- Já participo.
- Sim, gostaria.
- Não gostaria.

16 - Como você considera a comunicação existente entre equipe gestora e os funcionários: *

- Sempre ocorre de forma gentil e respeitosa, de forma objetiva e clara.
- Às vezes ocorre de forma gentil e respeitosa, de forma objetiva e clara.
- Nunca ocorre de forma gentil e respeitosa, de forma objetiva e clara.

Autoavaliação – percepção dos funcionários!

17 -A sua avaliação de desempenho é realizada: *

- A cada seis meses ou menos.
- Anual.
- Faz mais de um ano que não realizo a avaliação de desempenho ou recebi a avaliação de desempenho.
- Nunca preenchi a avaliação de desempenho ou recebi a avaliação de desempenho.

18 - Caso já tenha participado da sua avaliação de desempenho: *

- Você opina e dialoga com a gestão para o preenchimento da avaliação.
- Você discorda, mas dialoga, porque ela já vem preenchida
- Nunca preenchi a avaliação de desempenho.

19 - Você já avaliou por escrito a atuação da equipe gestora? *

- Sim
- Não

20 - Na sua opinião, o que a diretora e coordenadora poderiam fazer para tornar o ato de avaliar (dar sua opinião) mais acessível para os funcionários? *

Sua resposta

21 - A sua avaliação de desempenho é realizada: *

- A cada seis meses ou menos.
- Anual.
- Faz mais de um ano que não realizo a avaliação de desempenho ou recebi a avaliação de desempenho.
- Nunca preenchi a avaliação de desempenho ou recebi a avaliação de desempenho.

22 - Caso já tenha participado da sua avaliação de desempenho: *

- Você opina e dialoga com a gestão para o preenchimento da avaliação.
- Você discorda, mas dialoga, porque ela já vem preenchida
- Nunca preenchi a avaliação de desempenho.

23 - Na sua opinião, quais são os avanços e desafios a serem superados para que a realização da participação do professor seja um processo contínuo e democrático? * *

Sua resposta

24 - Na sua opinião, quais são os avanços e desafios a serem superados para que a realização da autoavaliação da escola seja um processo contínuo e democrático? * *

Sua resposta

Apêndice E– Questionário destinado aos professores

1 - Gênero: *

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não dizer
-

2 - Qual é a sua faixa etária? *

- Até 24 anos
- De 25 a 29 anos
- De 30 a 39 anos
- De 40 a 49 anos
- De 50 a 54 anos De 55 anos ou mais

3 - Qual sua formação acadêmica? *

- Ensino Superior – Pedagogia
- Ensino Superior – Licenciatura
- Ensino Superior – Bacharel
- Pós-graduação lato sensu (especialização) – Educação
- Pós-graduação strictu-sensu (mestrado) – Educação
- Pós-graduação strictu-sensu (doutorado) – Educação
-

4 - Há quanto tempo atua na docência: *

- Menos de 5 anos
- De 06 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- De 16 a 20 anos
- De 21 anos ou mais

5 - Informe o tempo de trabalho nesta unidade escolar? *

- Menos de 5 anos
- De 06 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- De 16 a 20 anos
- De 21 anos ou mais

6 - Trabalha em outra escola? *

- Sim
- Não

7 - Qual sua carga semanal de trabalho? *

- Até 20h
- Até 30h.
- Até 40h.
- Mais de 41h.

8 - Nos dois últimos anos, você participou de algum tipo de formação? *

- Sim
- Não

Caso sim, especifique:

Sua resposta

9 - Você já participou de alguma formação cujo tema foi avaliação de aprendizagem? *

- Sim
- Não

Caso sim e queira comentar:

Sua resposta

10 - Você já participou de alguma formação cujo tema foi avaliação institucional e/ou autoavaliação institucional? *

- Sim
- Não

Caso sim e queira comentar:

11- Você faz parte de algum segmento abaixo nesta unidade escolar: *

- Conselho de escola.
- Voluntário em algum projeto dentro da unidade escolar.
- Participa de algum projeto sediado pelo município e/ou estado dentro da unidade escolar.
- Não participo.

Caso participe de algum projeto, por gentileza, escreva o nome dele aqui:

Sua resposta

12 - Você participa ou já participou da (re)construção do projeto político pedagógico da unidade escolar? *

- Sim
- Não

13- Você participa ou já participou da avaliação do Projeto Político Pedagógico da unidade?

- Sim
- Não
-

14 - Você considera a unidade escolar democrática? *

- Sim. Sou convidada(o) a participar das decisões da escola.
- Sou convidada(o) a participar das decisões somente sobre o segmento (ano) no qual atuo na unidade escolar.
- Não sou convidada a participar das decisões da escola.

15 - Você gostaria de participar mais das decisões tomadas na unidade escolar: *

- Já participo.
- Sim, gostaria.
- Não gostaria.
-

16 - O que impede você de participar das decisões da unidade escolar: *

- Falta de convite.
- Não sei como participar.
- Não tenho tempo.
- Os horários não são flexíveis.
- Sinto resistência da gestão.
- Eu já participo.

17 - Nas reuniões pedagógicas semanais e formações você se sente à vontade para dizer o que pensa ou fazer sugestões? *

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

18 - Como você considera a comunicação existente entre equipe gestora e professoras: *

- Sempre ocorre de forma gentil e respeitosa, de forma objetiva e clara.
- Às vezes ocorre de forma gentil e respeitosa, de forma objetiva e clara.
- Nunca ocorre de forma gentil e respeitosa, de forma objetiva e clara.

19 - Você já respondeu algum documento emitido pela escola com a intenção de avaliar e/ou opinar sobre o projeto político pedagógico: *

- Já recebi / recebo
- Sim, gostaria de receber
- Não gostaria de receber

20 - Caso não, você gostaria de receber um convite para avaliar e/ou opinar sobre o projeto político pedagógico: *

- Já recebi / recebo
- Sim, gostaria de receber
- Não gostaria de receber

21 - A sua avaliação de desempenho é realizada: *

- A cada seis meses ou menos.
- Anual.
- Faz mais de um ano que não realizo a avaliação de desempenho ou recebi a avaliação de desempenho.
- Nunca preenchi a avaliação de desempenho ou recebi a avaliação de desempenho.

22 - Caso já tenha participado da sua avaliação de desempenho: *

- Você opina e dialoga com a gestão para o preenchimento da avaliação.
- Você discorda, mas dialoga, porque ela já vem preenchida
- Nunca preenchi a avaliação de desempenho.

23 - Na sua opinião, quais são os avanços e desafios a serem superados para que a realização da participação do professor seja um processo contínuo e democrático? * * *

Sua resposta

24 - Na sua opinião, quais são os avanços e desafios a serem superados para que a realização da autoavaliação da escola seja um processo contínuo e democrático? * * *

Sua resposta

Apêndice F – Roteiro da entrevista semi-estruturada

Esta entrevista insere-se no âmbito de uma pesquisa de Mestrado da Universidade Nove de Julho -UNINOVE – do programa de pós-graduação – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE, sendo garantido o anonimato e a garantia que os dados serão utilizados apenas para essa pesquisa.

Roteiro de entrevista semi-estruturado para os gestores: diretora escolar e assistente pedagógica.

1. Qual sua idade, formação acadêmica, tempo na gestão e tempo de atuação na educação?
2. Como você avalia sua forma de gestão? Como é o relacionamento da coordenação pedagógica com o pessoal técnico, administrativo e famílias?
3. Há um clima de trabalho positivo que estimula e incentiva a equipe escolar?
4. Como são as estratégias de comunicação utilizadas entre a escola e toda comunidade escolar?
5. Como ocorre a elaboração do PPP, Plano Político Pedagógico? Quem participa dessa elaboração?
6. Você considera importante realizar a avaliação da instituição escolar? Por que e com qual frequência?
7. Como a autoavaliação institucional é realizada? Que procedimentos são utilizados?
8. Você está satisfeita com a participação da equipe e demais membros nas avaliações institucionais? As pessoas demonstram interesse em participar?
9. Para você, para que servem as avaliações externas? Você acha que elas são importantes?
10. Você utiliza os dados dessas avaliações externas para subsidiar ações de formação dos professores ou até mesmo de reorientar o planejamento?
11. Como você vê avaliação de aprendizagem dos alunos?
12. Há momentos previstos na rotina das reuniões pedagógicas de discussões entre os professores relacionados aos resultados da avaliação de aprendizagem dos alunos?

Apêndice G– Transcrição da entrevista realizada com a equipe gestora

Transcrição das entrevistas com os sujeitos da pesquisa
Diretora e Assistente Pedagógica

Sujeito 1, diretora da unidade escolar
Entrevista realizada em 26 de agosto de 2020
Local: Unidade Escolar
Tempo da entrevista: 1h 00 m

A entrevista foi iniciada com a explicação da pesquisadora sobre o tema da pesquisa, para ciência também foi explicado que a entrevistada ficasse à vontade para responder de acordo com suas convicções e realidade.

1. Qual sua idade, formação acadêmica, tempo na gestão e tempo de atuação na educação?
Diretora: Tenho 47 anos, sou formada em Pedagogia, pós-graduada em Educação Inclusiva e Ludo Pedagogia e estou cursando mestrado em Educação, 29 anos na Educação e 6 anos na gestão escolar.

2. Como você avalia sua forma de gestão? Com o que é o relacionamento da direção com o pessoal técnico, administrativo, famílias?
Diretora: Acredito ter um bom relacionamento com todos, busco atender da melhor maneira possível.

3. Há um clima de trabalho positivo, que estimula e incentiva a equipe escolar?
Diretora: Sim, existe um clima muito agradável, lógico que às vezes acontecem alguns “estranhamentos”, mas quando percebo, chamo para conversar e tentar resolver, acho importante ter um clima de trabalho bom e saudável e principalmente de confiança.

4. Como são as estratégias de comunicação utilizadas entre a escola e toda comunidade escolar?
Diretora: Bom então, usamos cartazes na escola, agendas, cada aluno tem a sua agenda, é basicamente isso, antes da pandemia era mais pelas agendas, cartazes, e o professor no miudinho da sala de aula, pois as famílias retiram os alunos na sala de aula, depois precisamos aumentar e modificar os meios, o professor passou o número do Whatsapp, a gente está usando muito e-mail e também o telefone.

5. Como ocorre a elaboração do PPP, Plano Político Pedagógico? Quem participa dessa elaboração?
Diretora: Normalmente no começo do ano, revisitamos o do ano anterior e fazemos as alterações necessárias, quem participa, geralmente, são todos os funcionários, é um pouco difícil por conta dos horários, tenho dificuldades principalmente, em inserir o pessoal da limpeza, eles não se sentem parte do grupo, apresentam vergonha, eu sempre questiono isso, chamando pra reunião, mas é complicado. Consegui incluir mais os integrantes do conselho de escola nas reuniões, na verdade foi uma atitude que já era para ter sido tomada, mas eu não tinha tanta confiança e acabei demorando um ano, mais ou menos, para chamá-los. Tenho duas realidades aqui na escola, o período da manhã são professores que percebo que já tem confiança né? São mais antigos na escola, então é mais fácil você chamar os funcionários para participar com pessoas que eles já conhecem, à tarde é mais difícil, porque eles não se conhecem, os

professores também chegaram novos na escola. Também estou sempre convidando as mães, percebo que a ausência delas é mais por não ter com quem deixar os filhos.

6. Você considera importante realizar a avaliação da instituição escolar? Por que e com qual frequência?

Diretora: eu acho que tem que ser avaliado sim, a única coisa que me preocupa é que a avaliação não tem tanta transparência, para ser verdadeira eu penso que teria que ser uma avaliação mais institucional, sabe, por exemplo, vir da Secretaria de Educação pronta, tanto a avaliação daquela escola como daquelas pessoas que ali estão gerindo, isso seria muito interessante, acredito que as pessoas se colocariam mais, como eu disse essa diferença de grupo manhã e tarde, percebo que a avaliação de manhã é uma, à tarde outra, vejo também que as pessoas não se colocam, talvez por medo, alguns funcionários estão no estágio probatório (são avaliados durante os 3 primeiros anos de trabalho pela equipe gestora) eu já expliquei várias vezes que a proposta não é assim né? Que eles podem avaliar sem medo, mas ..., analisar a continuidade da própria equipe gestora, deveria ter uma avaliação eficaz para ver se deu certo, se você é aquele que realmente se preocupa com a escola, porque tem muitas escolas abandonadas por aí pelos diretores, pelos gestores, a equipe (coordenação de setor) não se importa e ninguém avalia, e é tão legal ter um feedback. Sabe, eu também estou estudando, é legal você saber o que aquela pessoa fez na pesquisa em tal escola, fez daquela maneira, é muito importante para você usar isso para contribuir com seu trabalho, a coordenadora de setor realiza uma avaliação semestral pega a gente e faz uma auto avaliação, ela seleciona os indicadores, depois eu te mostro, dá devolutiva depois individualmente. Na primeira vez ela realizou a devolutiva em grupo né? que não foi bom porque é ruim você às vezes vai falar de um profissional na frente do outro e não pode né? e foi muito ruim, saiu muita gente chateada, porque é chato, nem todos estão preparados para ouvir a verdade, e tem outra questão, quando a pessoa pega um vínculo com a coordenadora, acaba virando amiga, vira uma mistura, e você acaba recebendo só elogios, mas sabe que tem coisas que poderiam ser apontadas para melhorar.

7. Como a autoavaliação institucional é realizada? Que procedimentos são utilizados?

Diretora: Realizamos semestralmente, início e fim do ano, retiramos (equipe gestora quem decide e seleciona para levar para o grupo) do PPP algumas metas que julgamos (equipe gestora) ser importantes e trazemos para a discussão com o grupo. Nós tentamos avaliar aquilo que deu mais problema, então por exemplo, um projeto não deu certo... a gente tenta focar nos projetos da escola. As avaliações não são muito bem vistas né? as pessoas pensam:” vamos só cumprir esse protocolo”. Uma avaliação que foi muito bacana, foi a que aconteceu ano passado em relação aos espaços para educação infantil, achei muito produtiva porque eu vi o grupo envolvido, foi uma coisa que veio de fora, do MEC, só que depois teve a percepção dos pais, a gente colocou lá fora em um cartaz representando nossa avaliação e os pais contribuíram, usamos as cores: verde, amarelo e vermelho que eram os indicadores do que precisava mudar, eu achei que os professores foram bem participativos, realmente avaliaram os espaços, pedacinho por pedacinho, o conselho da escola participou muito dessa avaliação, as mães gostaram. Nós temos aqui um centro de pesquisas de estudos, eles que organizam todas as reuniões das escolas, inclusive as de avaliação do PPP, até o momento nada foi falado sobre avaliação, estão trazendo mais as questões sobre currículo, estamos nessa discussão desde que esse centro de pesquisa iniciou na rede, há 3 anos, acredito que brevemente chegaremos nas discussões sobre avaliação, a gente aguarda orientação de alguém para organizar as ações da escola.

8. Você está satisfeita com a participação da equipe e demais membros nas avaliações institucionais? As pessoas demonstram interesse em participar?

Diretora: A participação de todos é muito complicada, como já disse, percebo que muitos participam por “protocolo”, porque tem que fazer, outros visam uma melhoria na escola, no trabalho, eu gostaria que, principalmente os funcionários da limpeza, da merenda e famílias participassem mais.

9. Para você, para que servem as avaliações externas? Você acha que elas são importantes?

Diretora: Não acredito muito na avaliação externa, mas é uma coisa que está aí, imposta, olha assim, se todas as escolas tem seu PPP, tem a sua dinâmica e podem fazer seu próprio planejamento, até seus próprios projetos, aí vem uma coisa de fora, externa, para o Brasil todo e você tem responder por aquilo, eu acho meio complicado isso. O que eu gostei mais foi o monitoramento que teve aqui na rede que trabalho, aí sim, mais específico, a rede vai monitorar o que deu certo na turma do primeiro ciclo, eu acho que assim a gente vai analisar como estamos, não tivemos um retorno, por conta do isolamento, então eu tenho uma sala de terceiro ano que vai poder me responder pelo ciclo e assim eu vou conversar com os professores, acho que como a avaliação foi criada pela própria rede o resultado será mais real.

10. Você utiliza os dados dessas avaliações externas para subsidiar ações de formação dos professores ou até mesmo de reorientar o planejamento?

Diretora: Aqui na escola participamos das avaliações externas, mas não utilizamos e não retomamos os dados, percebo que o processo é para dentro da escola, porque a gente tenta trabalhar para avaliação externa e não ao contrário, a avaliação externa não nos traz benefícios ou discussões para gerar o nosso trabalho, eu não sei se é uma falha ou não, porque eu também não acredito muito na avaliação externa.

11. Como que você vê avaliação de desempenho dos alunos?

Diretora: Acredito ser muito importante para verificar a aprendizagem dos alunos e estabelecer propostas de ensino.

12. Há momentos previstos na rotina de reuniões pedagógicas de discussões entre os professores relacionados aos resultados da avaliação de aprendizagem dos alunos?

Diretora: Sim, normalmente as discussões acontecem nas reuniões pedagógicas semanais, mas temos o Conselho de Ciclo que acontece trimestralmente, onde nos reunimos para conversar sobre os alunos.

Sujeito 2, assistente pedagógica da unidade escolar**Entrevista realizada em 26 de agosto de 2020****Local: Vídeo chamada aplicativo Zoom****Tempo da entrevista: 1h 00 m**

A entrevista foi iniciada com a explicação da pesquisadora sobre o tema da pesquisa, para ciência também foi explicado que a entrevistada ficasse à vontade para responder de acordo com suas convicções e realidade.

1. Qual sua idade, formação acadêmica, tempo na gestão e tempo de atuação na educação?
A.P.: Tenho 52 anos de idade, 9 anos na gestão, 33 anos na educação, nossa, como o tempo passa... minha formação acadêmica, Pedagogia, pós graduação em psicomotricidade e em Educação Infantil.

2. Como você avalia sua forma de gestão? Como é o relacionamento da coordenação pedagógica com o pessoal técnico, administrativo, famílias?

A.P.: Eu Acredito agora que não existe uma boa gestão se a gente não tem uma boa relação dentro da escola, para você estabelecer isso, acho que o principal é você saber ouvir as pessoas mesmo quando você não ouve o que você quer, porque claro que a pessoa vai chegar em você ela vai desabafar, então acho que eu tenho muito isso, gosto das pessoas, de circular pela escola. Entre nós, da equipe gestora existe um respeito muito grande.

2. Há um clima de trabalho positivo, que estimula e incentiva a equipe escolar?

A.P.: Sim, buscamos um clima positivo, tentamos ajudar todos dentro da escola.

4. Como são as estratégias de comunicação utilizadas entre a escola e toda comunidade escolar?

Existem algumas, precisamos melhorar, usamos cadernos de comunicados, alguns cartazes para a comunidade, bilhetes, e-mail, Whatsapp e telefone.

5. Como ocorre a elaboração do PPP, Plano Político Pedagógico? Quem participa dessa elaboração?

A.P.: Na verdade é um documento em espiral, tem uma continuidade, sempre buscamos retomar o que já tinha no PPP da escola e aí damos continuidade para aquele documento. Normalmente é complicado a elaboração, por ser uma coisa que se faz todo o tempo, acaba sendo repetitivo, então a gente tenta minimizar ao máximo, nas reuniões realizamos leitura de algumas partes, selecionamos o que achamos importante discutir, os professores vão discutir o que é primordial, mais importante é ir buscando a participação, conversando, colocando que não documento parado, que é da comunidade escolar, então você pode participar, as famílias, o pessoal da cozinha, da limpeza, isso tudo a gente deixa bem claro, a gente faz de tudo para que a reunião seja um momento leve né? esse processo de formatação de organização, mas sempre se renova no interior de trabalho porque é uma coisa que eu vou entender e apresentar, também no ano seguinte, faz parte da nossa realidade, não vou criar um documento novo.

6. Você considera importante realizar a avaliação da instituição escolar? Por que e com qual frequência?

A.P.: É importante principalmente para você colocar ele para funcionar, porque não adianta ter um documento bem feito, organizado, se a gente não faz uso dele, então é importante sim, todos pensarem né? na elaboração e na avaliação que sempre são dois momentos, no meio do ano e

no final do ano, avaliar para poder sempre revisitar esse documento para que ele não seja um fantasma na escola.

7. Como a autoavaliação institucional é realizada? Que procedimentos são utilizados?

A.P.: Avaliamos duas vezes ao ano como disse anteriormente, então assim as metas que a gente estabeleceu para os professores, para os alunos e para a comunidade escolar, a gente tem que avaliar desde o início da construção do PPP até o final, tem partes que é mais informação não tem muito o que avaliar, pegamos o quadro de metas e aí a gente tem essa orientação, normalmente isso vem pronto pela Secretaria da Educação da nossa cidade, então a gente sempre faz isso, esperamos a solicitação deles (Secretaria da Educação) e sempre vem alguma coisa quando está próximo de avaliar, temos as reuniões com as coordenadoras de setor, eles colocam como eles querem que realizemos a avaliação institucional, mas normalmente não muda muito não, de ano para ano.

8. Você está satisfeita com a participação da equipe e demais membros nas avaliações institucionais? As pessoas demonstram interesse em participar?

A.P.: Existe uma dificuldade dos outros segmentos participarem, funcionários, comunidade, acredito que alguns se sentem expostos, “Não deu certo a merenda por causa dessa merendeira... aconteceu isso porque a diretora... acho que é um momento que todo mundo fica preocupado, porque a gente quer avaliar de uma forma fiel ao que realmente acontece, mas as pessoas ficam um pouco cismadas, também acredito ser um pouco de timidez mesmo, acho que é um exercício pouco realizado por eles, de fala, ficam meio sem graça, aí é complicado, e é todo ano né? e aí é por mais que você acolha, eu nunca lembro de fato se ocorreu alguma exposição, mas temos sempre tem um jeito muito delicado, tenta cuidar das pessoas, mas eles fogem ...

9. Para você, para que servem as avaliações externas? Você acha que elas são importantes?

A.P.: Na verdade esse tipo de avaliação é um recorte do processo e nem sempre vai revelar a realidade daquele lugar, e aí eu fiquei pensando por exemplo no nosso (resultado do IDEB 2019) foi de uma turminha que deu muito trabalho, muito complicado, então eu acho que são recortes, nos ajuda sim a buscar mais resultados e fazer alguma coisa, mas não revela totalmente a realidade. Eu fiquei super feliz com o resultado, eu sempre fico muito feliz né? a gente não quer nunca ter uma queda no número, também é uma preocupação muito grande, mas com certeza é uma coisa que vai te convencer a fazer o melhor por eles, é um dado, precisa ser considerado, uma prova faz com que a gente se mobilize, as famílias, os professores, as crianças, o que faz a gente estudar? Uma prova, porque os estudantes não estão nem aí, fica difícil.

10. Você utiliza os dados dessas avaliações externas para subsidiar ações de formação dos professores ou até mesmo de reorientar o planejamento?

A.P.: Então, na verdade esse ano, né? pela condição da pandemia, a gente nem conversou, eu com a diretora, sobre isso, foi tudo tão corrido... mas uma coisa bacana é a gente socializa os resultados, mas eu não utilizo para realizar formação, a gente se preocupa, é um dado, um dado que dá para melhorar, as meninas (professoras) pegam avaliações realizadas dos anos anteriores passam para as crianças para que elas entendam o processo.

11. Como que você vê avaliação de aprendizagem dos alunos?

A.P.: Eu acho que tem uma importância enorme, com certeza, o professor ao planejar tem que pensar no que ele vai propor, ele tem que saber como são e como estão esses alunos, e sim a avaliação é importante, penso que é bacana esse processo, pois vamos pensar no percurso da

criança é não dá pra gente pensar em uma avaliação única sem considerar como é essa criança, como ela chegou na escola, quais são as dificuldade dela, o portfólio é bem isso vai revelar todo esse percurso. Uma avaliação é muito pobre né se a gente imaginar uma prova e pronto e aquilo vai revelar se você é bom ou não em alguma coisa, enfim, eu acho que dói se a gente imaginar isso, aí quando você pensa no percurso todo, naquele tempo todo com a criança, de todas as ações, aí sim você vai ter uma visão de como é aquele aluno, tem que considerar tudo.

13. Há momentos previstos na rotina de reuniões pedagógicas de discussões entre os professores relacionado aos resultados da avaliação de aprendizagem dos alunos? Como sua escola avalia essa aprendizagem?

A gente tem um diálogo muito forte, muito aberto, é comum a gente não esperar o dia do conselho para falar dos nossos alunos, então acho que isso ajuda bastante, a gente conhece as nossas turmas e os professores falam muito então chegam a gente fala olha essa atividade que eu fiz, a criança não conseguiu fazer, então a gente não deixa somente para o dia do conselho, no dia a dia a gente fala muito sobre o desenvolvimento deles, então é quando entra na sala de professores com atividade na mão, falam alguma coisa que aconteceu, estamos o tempo todo falando deles e como eles estão se desenvolvendo nas atividades.