



Universidade de Brasília

Ministério da Educação

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

Centro de Formação Continuada de Professores

Secretaria de Educação do Distrito Federal

Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação

Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

**O ENGAJAMENTO DA EQUIPE GESTORA COMO ELO ENTRE A
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E O PROJETO POLÍTICO
PEDAGÓGICO**

Sueli Cordeiro Limeira

Professora-orientadora Dra. Edileuza Fernandes da Silva
Professora monitora-orientadora Mestre Marilene Pinheiro

Brasília (DF), maio de 2013

Sueli Cordeiro Limeira

**O ENGAJAMENTO DA EQUIPE GESTORA COMO ELO ENTRE A
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E O PROJETO POLÍTICO
PEDAGÓGICO**

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica sob orientação da Professora-orientadora Dra. Edileuza Fernandes da Silva e da Professora monitora-orientadora Mestre Marilene Pinheiro.

TERMO DE APROVAÇÃO

Sueli Cordeiro Limeira

O ENGAJAMENTO DA EQUIPE GESTORA COMO ELO ENTRE A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica pela seguinte banca examinadora:

Dra. Edileuza Fernandes da Silva – UnB/SEEDF
(Professora-orientadora)

Profa. Mestre Maria Susley Pereira – EAPE/SEEDF
(Examinadora externa)

Brasília (DF), maio de 2013

RESUMO

A atuação da Equipe Gestora no direcionamento de um trabalho pedagógico de qualidade em escolas públicas do Distrito Federal constitui-se em um grande desafio atualmente. A presença cada vez mais frequente das avaliações institucionais no cotidiano escolar promove uma participação mais ativa da comunidade e, em consequência, ficam evidenciados muitos problemas antes não discutidos. Além disso, essa equipe deve estar pautada em um Projeto Político Pedagógico condizente com a realidade e com os anseios da sua comunidade escolar. O engajamento dos membros que compõem a Equipe Gestora pode ser o diferencial nesse trabalho e servir de elo no uso dos dados das Avaliações Institucionais e na elaboração de seu Projeto Político Pedagógico, que responda às reais necessidades de seus atores, diante do desafio de desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade. Este trabalho buscou analisar de que forma o engajamento da Equipe Gestora repercute na concretização de mudanças e melhorias do trabalho pedagógico, tendo como importantes instrumentos para análise de suas ações as Avaliações Institucionais e o Projeto Político Pedagógico. Para isso, utilizou-se da pesquisa qualitativa como metodologia de pesquisa, tendo como instrumentos de coleta de dados o questionário, realizado com os membros da equipe gestora, e a análise documental da Avaliação Institucional e do Projeto Político Pedagógico da escola. Assim, evidenciou-se que o engajamento da equipe gestora ocorre em diversos momentos: na mobilização, motivação e suporte a todas as equipes de trabalho, na realização dos projetos pedagógicos no decorrer do ano e na busca por soluções aos desafios que surgem.

Palavras-chave: Equipe Gestora; Avaliação Institucional; Projeto Político Pedagógico.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
CAPÍTULO 1 - O COTIDIANO ESCOLAR E A ABRANGÊNCIA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.....	10
1.1 - Avaliação Educacional	10
1.2 - Avaliação Escolar	10
1.3 - Avaliação Institucional	13
1.4 - Avaliação Externa / de Larga Escala.....	17
1.4.1 - Indicadores de qualidade na escola	18
CAPÍTULO 2 – PLANEJAMENTO ESCOLAR	21
2.1 - O Projeto Político Pedagógico.....	21
2.2 - Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE).....	24
2.3 - O Papel do Coordenador Pedagógico na Escola – Desafios e Perspectivas	25
2.3.1 - Formação continuada de professores e coordenação pedagógica..	27
2.4 - Papel da Equipe Gestora da Escola	28
3.1 - Relatório da Coleta de Dados	35
3.2 - Análise do Questionário.....	36
3.3 - Análise Comparativa Entre Dados da Avaliação Institucional e o Projeto Político Pedagógico.....	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	58
APÊNDICE	62
ANEXOS.....	64

INTRODUÇÃO

O trabalho pedagógico desenvolvido pelas escolas públicas tem apresentado significativas mudanças proporcionadas pela recente prática da Avaliação Institucional no contexto escolar. Em particular, nas escolas públicas do Distrito Federal, as avaliações institucionais internas – desenvolvidas com a participação de todos os atores escolares e da própria comunidade circunscrita à escola – promovem uma oportunidade ímpar para obter informações importantes com vistas ao redimensionamento de ações dos diversos segmentos que a compõem.

As diversas modalidades de avaliação também constituem um importante instrumento de compreensão da realidade escolar. A partir dos dados levantados é possível que professores, educandos, direção, funcionários e comunidade tenham as informações necessárias sobre o desempenho dos educandos nos resultados apresentados, considerando os sujeitos e os processos envolvidos nesse trabalho.

Nesse espaço de permanente avaliação, André e Passos (2001, p. 189) esclarecem que é essencial que a escola crie espaços coletivos para um pensar conjunto sobre as metas pretendidas com o ensino e a aprendizagem, sobre os recursos materiais e humanos necessários para alcançá-las e sobre os avanços e dificuldades que vão sendo encontrados. Assim sendo, esses momentos de reflexão coletiva são fundamentais para a construção de um projeto pedagógico genuíno, que atenda às necessidades daquele grupo específico de sujeitos, que seja dinâmico e que se refaça constantemente em função dos desafios postos pela prática.

A Avaliação Institucional se constitui em um processo de busca de compreensão da realidade escolar, com o fim de subsidiar as tomadas de decisões quanto ao direcionamento das intervenções, visando ao aprimoramento do trabalho escolar (SOUSA, 1999, p. 63). Como tal, a avaliação compreende a descrição, a interpretação e o julgamento das ações desenvolvidas, resultando na definição de prioridades a serem implementadas e rumos a serem seguidos, tendo como referências os princípios e as finalidades estabelecidos no Projeto Político Pedagógico da Escola, ao mesmo tempo em que subsidia a sua própria redefinição.

Para que o trabalho pedagógico transcorra de forma a contemplar os anseios e necessidades da comunidade atendida e demandas, tanto internas quanto externas, as escolas têm em seu Projeto Político Pedagógico um importante instrumento. Ele constitui a espinha dorsal da escola e nele estão registradas as possíveis ações a serem desenvolvidas pelas diversas equipes que a compõem, de modo a atingir os objetivos e metas previstos pela instituição.

Dessa forma, deve-se buscar o equilíbrio entre o que se deseja e o que é possível realizar, entre o que é previsto em termos teóricos e o que se desenvolve na prática. É na sua permanente construção que se concretizam as tomadas de decisões em âmbito coletivo com a finalidade de desenvolver uma educação de qualidade.

As diversas equipes precisam estar inteiradas do seu Projeto Político Pedagógico e das informações trazidas pelas Avaliações Institucionais. Em especial, é preciso que a Equipe Gestora, composta pelos diretores, supervisores e coordenadores pedagógicos, esteja engajada no exercício de suas funções de modo a considerar os anseios de sua comunidade escolar e as demandas externas que derivam das políticas públicas educacionais.

A coordenação pedagógica desempenha importante papel nesse trabalho. Cabe a ela orientar o trabalho pedagógico dos professores, oferecendo subsídios para atualização de conteúdos e atividades, realizar reuniões com docentes, educandos e comunidade, estimulando-os a participarem ativamente das atividades planejadas e, especialmente, na intermediação de conflitos e ações junto à direção.

A participação do coordenador pedagógico e de membros da direção nas atividades de Avaliação Institucional que a escola promove, com vistas à análise do seu atual Projeto Político Pedagógico, é de suma importância, uma vez que nesses preciosos momentos esses atores farão um balanço (positivo ou negativo) de suas atribuições (SEEDF, 2009, p. 23-24), bem como das suas reais atuações frente aos desafios que cada atividade implantada proporciona. Assim, nessa prática avaliativa, o coordenador pedagógico e os membros da direção têm a oportunidade de rever seus trabalhos em cada projeto desenvolvido, assim como analisar a participação de todos os atores escolares (direção, professores, servidores, educandos, pais e comunidade), e se essa participação também contribuiu para o sucesso e os possíveis insucessos, sempre se pautando nos objetivos traçados anteriormente – a

curto, a médio e a longo prazo (THURLER, 1994, p. 187) – e no atual contexto em que a escola está inserida.

Conforme essas evidências, houve o interesse em analisar de que forma o engajamento da Equipe Gestora repercute na concretização de mudanças e melhorias do trabalho pedagógico, tendo como importantes instrumentos para análise de suas ações a Avaliação Institucional e o Projeto Político Pedagógico da escola. Para isso, utilizou-se da pesquisa qualitativa como metodologia de pesquisa, tendo como instrumentos de coleta de dados o questionário, realizado com os membros que compõem a equipe gestora, e a análise documental da Avaliação Institucional e do Projeto Político Pedagógico da escola. A pesquisa foi realizada numa escola pública de Ensino Fundamental – Anos Finais – do Distrito Federal, situada na região administrativa de Samambaia Sul. Essa escola atende a uma comunidade de baixo e médio poder aquisitivo, nos três turnos: matutino, vespertino e noturno.

Logo, os objetivos dessa pesquisa foram identificar qual a importância dada pela Equipe Gestora às Avaliações Institucionais e ao Projeto Político Pedagógico da escola, averiguar se há um efetivo acompanhamento dos projetos desenvolvidos pelos docentes ao longo do ano letivo e verificar como o engajamento dessa equipe, a partir dos dados observados e analisados nesses documentos, repercute em mudanças e melhorias da qualidade do trabalho pedagógico.

Esse estudo está dividido em três capítulos, sendo que o primeiro capítulo, intitulado *O Cotidiano Escolar e a Abrangência da Avaliação Educacional*, aborda os temas avaliação educacional, avaliação escolar, Avaliação Institucional, a avaliação externa/de larga escala e os indicadores de qualidade. Esses temas são muito pertinentes para a compreensão mais detalhada dessas modalidades de avaliação que cada vez mais estão interligadas no contexto escolar. Nessa abordagem, são citados os autores Freitas *et al.* (2009), Villas Boas (2008 e 2009), Chueiri (2008), Hoffmann (1998 e 2010), Sousa (1999), Setubal (2007), Malavassi (2010), entre outros. O segundo capítulo, chamado *Planejamento Escolar*, enfatiza o Projeto Político Pedagógico, o plano de desenvolvimento da escola, o papel do coordenador pedagógico na escola – desafios e perspectivas, formação continuada de professores e coordenação pedagógica e o papel da Equipe Gestora da escola. Esses temas estão mais articulados para que haja um melhor entendimento a

respeito do elo existente entre os projetos da escola, as práticas pedagógicas, a capacitação, a liderança estabelecida entre a equipe gestora e as mudanças/melhorias realizadas na escola. Nessa perspectiva, são apreciadas as ideias de Silva (2005), Veiga (2008), Souza (2005), Resende (2008), Lima & Santos (2004), Fernandes (2010), Esteban (2005), Vasconcellos (2007), entre outros. O terceiro capítulo é a *Metodologia* adotada nesse estudo. Nessa seção, estão registrados o relatório da coleta de dados, a análise do questionário, a análise comparativa entre os dados da Avaliação Institucional e o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada. Essas informações e/ou resultados mostram se há ou não congruência entre o que foi estipulado como meta nos projetos e o que realmente foi concretizado nas práticas pedagógicas. Ou seja, se a teoria está sendo efetivamente colocada em prática. Partindo dessa premissa, as concepções de Moroz & Gianfaldoni (2006), Richardson & Wainwright (1999), Cervo (2007), Portela (2004), entre outros são objetos de reflexão e análise.

É importante ressaltar que as análises feitas dão margem a novos e mais aprofundados estudos relacionados ao trabalho pedagógico de uma escola e à amplitude de atuação das equipes gestoras nas escolas públicas do Distrito Federal.

CAPÍTULO 1 - O COTIDIANO ESCOLAR E A ABRANGÊNCIA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

1.1 - Avaliação Educacional

A avaliação é uma prática corriqueira dentro do universo educacional. É desenvolvida, formal ou informalmente, por todos os setores que o compõem, pois é uma forma de análise contínua do atual trabalho desenvolvido que poderá refletir na qualidade dos seus serviços.

Segundo Freitas *et al.* (2009, p. 7), “a avaliação é uma categoria pedagógica polêmica. Diz respeito ao futuro”, da mesma forma que é um evento de natureza complexa e reflexiva que pode mexer com a vida das pessoas, abrindo portas ou as fechando, submetendo a constrangimentos ou desenvolvendo potencialidades, conforme o contexto e a intenção implícita. É, portanto, uma categoria que envolve muitas contradições. Assim sendo, para Afonso (2003, p. 49), em sua abordagem sociológica, no universo educacional há quatro níveis crescentes e integrados de avaliação da qualidade de ensino: 1 - a avaliação da aprendizagem em sala de aula (esfera micro), sob a responsabilidade do professor; 2 - a avaliação institucional da escola (esfera meso), feita em cada escola pelo seu coletivo; 3 - avaliação em larga escala em redes de ensino (esfera macro), realizada no país, estado ou município; e 4 - a avaliação internacional de estudantes – PISA – (esfera mega).

Nas políticas públicas educacionais, cada vez mais esses níveis de avaliação tendem a interagir entre si produzindo dados sobre o trabalho escolar. Porém, o presente estudo abordará com mais ênfase a segunda modalidade, a Avaliação Institucional, que para Freitas *et al.* (2009, p. 45) é a que faz a mediação entre o educando – figura central da escola – e o sistema de ensino.

1.2 - Avaliação Escolar

Historicamente, o poder de aprovação ou de reprovação, por meio da avaliação, esteve centrado na figura do professor. Contudo, a existência de outras modalidades de avaliação ampliou a capacidade avaliativa da escola, tendo agora outras dimensões a serem apreciadas, assim como outros seguimentos escolares.

A avaliação do processo ensino-aprendizagem o/a protagonista poderá ser o/a professor(a) e/ou o educando, conforme os pressupostos das práticas pedagógicas instituídas dentro e fora de sala de aula. Segundo Freitas *et al.* (2009, p. 12), a avaliação tem um caráter muito mais amplo que algo secreto, velado e restrito aos domínios do microambiente da sala de aula, onde ocorrem perenemente a interação professor-educando, as trocas simultâneas de experiências e a concretização do aprendizado.

A avaliação no contexto escolar é uma prática que poderá ser formalmente ou informalmente organizada e sistematizada, dependendo da forma que será utilizada, apresentando inúmeras possibilidades, quando estão articuladas (VILLAS BOAS, 2008, p. 43-44). Nessa ótica, Chueiri (2008, p. 51) complementa que a avaliação fundamenta-se nas premissas: examinar para medir, medir para avaliar, avaliar para classificar ou regular e avaliar para qualificar, em qualquer nível de ensino, que se realiza segundo objetivos escolares implícitos ou explícitos que, por sua vez, refletem valores e normas sociais. Pode, pois, servir à manutenção ou à transformação social e não acontece em momentos isolados do trabalho pedagógico. Ela o inicia, permeia todo o processo e o conclui. Da mesma forma que é um meio e não um fim em si mesma. Está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. A avaliação não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica.

Seguindo essa linha de pensamento, Sordi (2001, p. 173 *apud* CHUEIRI, 2008, p. 52) afirma que uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação e, por isso, vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica.

Para Luckesi (2003, p. 47 *apud* CHUEIRI, 2008, p. 54), a sala de aula é o lugar onde, em termos de avaliação, deveria predominar o diagnóstico como recurso de acompanhamento e reorientação da aprendizagem, em vez de predominarem os exames como recursos classificatórios, punitivos e excludentes, o que é também pontuado por Perrenoud (1999 *apud* CHUEIRI, 2008, p. 57-59).

Chueiri (2008, p. 50) considera ainda que todas as concepções avaliativas que norteiam as práticas pedagógicas, como a tradicional (pedagogia do exame), a tecnicista (avaliação como medida), a somativa (classificatória, regulatória e excludente) e a formativa (pautada na sensibilidade, flexibilidade, capacidade de observação do professor para acompanhar o desenvolvimento de cada educando), ainda convivem simultaneamente no mesmo contexto escolar.

Kenski (1999, p. 140) questiona qual o tipo de aprendizagem que se quer avaliar, alegando que avaliar a aprendizagem significa mais do que conferir ou aferir o índice de respostas corretas dadas pelos alunos em relação a questões previamente definidas pelo professor-examinador. Deve haver reflexão permanente sobre as finalidades e os objetivos trabalhados, experimentados e vivenciados, no cotidiano das aulas. Da mesma maneira, deve-se valorizar as formas como cada aluno, cada grupo de alunos e de professores envolvidos vêm atuando e contribuindo para a superação dos desafios de aprendizagem de todos.

Partindo dessa abordagem, Hoffmann (2010, p. 18) alega que os episódios altamente significativos da ação educativa, durante a prática da avaliação, partem de duas premissas básicas: confiança na possibilidade dos educandos construírem suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses, uma vez que os mesmos são seres autônomos (intelectualmente e moralmente com capacidade e liberdade de tomar as suas próprias decisões), críticos, criativos (inventivos, descobridores e observadores) e participativos (agindo com cooperação e reciprocidade). Para essa autora, os erros são considerados como episódios altamente significativos e impulsionadores da ação educativa.

Conjecturando com as ideias de Luckesi e Perrenoud, André & Passos (2001, p. 177-178) são bem contundentes ao afirmar que “a avaliação põe em destaque os princípios que guiam a ação pedagógica”, seja o da aprendizagem reprodutiva (baseada na memória e na repetição acrítica das informações), seja o da aprendizagem crítica (que valoriza a reflexão, o pensamento autônomo, da participação, da criação). Além disso, a avaliação deve levar em conta a realidade dos sujeitos na ação pedagógica, contemplando a diversidade, promovendo atividades e instrumentos diversos para um público variado, respeitando os ritmos de aprendizagem e os graus de competências distintos. Necessita-se, portanto, de

diagnósticos e dispositivos de correção de rumos, para assim reforçar os acertos e identificar os erros.

Dessa maneira, a avaliação deve ter a função de apoio para evitar o fracasso escolar, que para Torres (2000, p. 8) é sinônimo de repetência, abandono e evasão escolar. Para isso, o redimensionamento das ações didáticas nos processos avaliativos faz-se muito urgente.

Portanto, esse redimensionamento será muito melhor apreciado e executado numa terceira categoria de avaliação, ou seja, na Avaliação Institucional. Esse modelo de avaliação vai contribuir, a partir do desempenho dos estudantes e da avaliação interna dos vários segmentos que constituem a escola, para identificar falhas no processo e indicar possíveis ações que melhor se adequam à realidade da mesma.

1.3 - Avaliação Institucional

A Avaliação Institucional é uma prática enaltecida pelos princípios da Gestão Democrática que garantem a plena participação de todos os atores escolares (direção, funcionários, professores, educandos, pais e representantes da comunidade circunscrita à escola) nos momentos decisórios da escola. É uma grande oportunidade para haver a reflexão e autoanálise de todas as atividades inerentes às práticas realizadas, conforme o contexto em que a escola está inserida. Dessa forma, por meio desses questionamentos, almeja-se a continuação, a reformulação ou a otimização das atividades implantadas. A Avaliação Institucional é um processo avaliativo coletivo que é estabelecido no calendário oficial da SEEDF, sendo realizado, geralmente, no início e no final do ano letivo. Por meio dessa avaliação é construído o Projeto Político Pedagógico que irá nortear todas as estratégias de trabalho da própria escola.

Conforme Sousa (1995, p. 63 *apud* SOUSA, 1999, p. 3), a avaliação se constitui em um processo de busca de compreensão da realidade escolar, com o fim de subsidiar as tomadas de decisões quanto ao direcionamento das intervenções, visando ao aprimoramento do trabalho escolar. Como tal, a avaliação compreende a descrição, a interpretação e o julgamento das ações desenvolvidas, resultando na definição de prioridades a serem implementadas e rumos a serem seguidos, tendo

como referências os princípios e as finalidades estabelecidos no Projeto da Escola, ao mesmo tempo em que subsidia a sua própria redefinição.

Para Freitas *et al* (2009, p. 36-38), é um grande momento para se definir a qualidade negociável, de caráter plural, factual, participativo, autorreflexivo, contextual, processual e transformador, em que deve haver liberdade de delimitar a própria fisionomia educativa. Ou seja, quando o coletivo da escola localiza seus problemas, comprometendo-se com as melhorias concretas da escola.

Assim sendo, para esses autores,

Os pactos de qualidade que firmam internamente devem produzir resultados que se tornem visíveis externamente e que permitam algum controle social. O “ensimesmamento” da equipe pedagógica em sua percepção particular do que seja qualidade pode obstruir a transformação qualitativa da escola no ritmo desejável às necessidades de uma determinada geração. Nesse sentido, a avaliação institucional, mesmo reconhecendo a titularidade dos atores das escolas, não desconsidera a riqueza do olhar externo que acrescenta ao processo de autoconhecimento institucional novos ingredientes e novos sabores. A avaliação deve estar a serviço de uma qualidade que aponte para um outro futuro mais fraterno, mas, exatamente por isso, esta avaliação deve cuidar do presente (FREITAS *et al*, 2004 *apud* FREITAS *et al*, 2009, p. 41)

Nessa perspectiva, Thurler (1998, p. 176 *apud* SOUSA, 1999, p. 5-6) nos adverte sobre a avaliação da eficácia das escolas, ao observar que a mesma resulta de um processo de construção, pelos atores/membros envolvidos da escola que, em etapas sucessivas, definem e ajustam seu contrato, suas finalidades, suas exigências e seus critérios de eficácia, organizando seu próprio controle contínuo dos progressos feitos, negociando e realizando os ajustes necessários. Além do mais, esses atores assumem com transparência e responsabilidade a autoavaliação com vistas à construção de processos e relações de trabalho que se pautem pela abertura, cooperação e confiança, contribuindo, dessa forma, para tornar realidade uma educação democrática.

Partindo desse pressuposto, Sousa (1999, p. 4-5) é bem enfática ao afirmar que o processo de avaliação institucional precisa ter um potencial para contribuir com o aperfeiçoamento das ações em desenvolvimento, revestindo-se de características, tais como: 1 - ser democrático, sob a ótica dos interesses das camadas majoritárias da população; 2 - ser abrangente, pois todos os integrantes e

os diversos componentes da organização escolar precisam ser avaliados; 3 - ser participativo, prevendo a cooperação de todos; 4 - ser contínuo, dinâmico e sistemático.

Gatti (2006, p. 11-12) relata que na área de avaliação tem-se trabalhado, a grosso modo, com quatro tipos de modelos: 1 - descritivos; 2 - descritivos-analíticos; 3 - reflexivos-interpretativos; e 4 - reflexivos-participativos. Todos esses modelos se apoiam nas premissas e nos modos de coleta da avaliação participativa, que envolve, em situação de diálogo e reflexão contínuos, as formas e os processos de desenvolvimento das diversas atividades institucionais. Então, nenhum desses modelos exclui o outro, muito pelo contrário, eles se combinam e se complementam, reconhecendo a existência de um pluralismo de valores e de interesses, instaurando-se não simplesmente um interrogatório, mas um diálogo, uma troca de informações, concepções, interpretações e reações. Há um compartilhamento do controle e do uso dos achados, nos quais os conceitos básicos a considerar são: a negociação, a acessibilidade e o direito à informação.

Souza (2005a, p. 1-3) complementa que a avaliação – dimensão intrínseca do processo educacional que se realiza de modo sistemático na escola – é, ainda, direcionada para o aluno, sem que os resultados dessa avaliação sejam referenciados ao contexto em que são produzidos. Ou seja, o fracasso ou o sucesso escolar dos alunos tendem a ser interpretados em uma dimensão individual, não sendo tratados como expressão do próprio sucesso ou fracasso da escola. Dessa maneira, a escola deveria ser avaliada em sua totalidade, na qual se integra a avaliação do desempenho do aluno, não sendo possível se pensar em modificar a sistemática de avaliação vigente sem encarar uma transformação global da escola.

Mas, para conduzir uma avaliação institucional, Gatti (2006, p. 13) enfatiza que demanda não apenas boa vontade, senso crítico e postura colaborativa; é muito oportuno ter uma considerável preparação dos avaliadores para dominarem as técnicas básicas da investigação avaliativa (baseada em análises estatísticas), assim como as condições de construção dinâmica de processos antropológicos, socioculturais, científicos e pedagógicos e os múltiplos fatores que os interseccionam.

Sobre essa questão, Souza (2005a, p. 50) considera que mesmo que o Brasil tenha feito grandes saltos no campo da avaliação educacional, organizando em dez

anos sistemas de avaliação que levaram 40 anos para serem estabelecidos nos Estados Unidos, o Brasil ainda pode alcançar um maior sucesso de seu sistema de avaliação se houver demanda suficiente por avaliação por parte dos pais e das escolas locais. Seu estudo evidencia, também, que no Brasil há três aspectos negativos da avaliação, como: 1 - a resistência à avaliação ainda encontrada em certos setores da educação; 2 - o grande desconhecimento dos conceitos fundamentais para entender a avaliação por parte dos decisores e formadores de opinião (administradores, jornalistas e educadores); e 3 - a utilização limitada dos resultados de alguns sistemas de avaliação, pois um uso mais frequente ou profundo poderia trazer grandes benefícios para a educação (SOUZA, 2005a, p. 258).

Nessa perspectiva, Hoffmann (1998, p. 65) destaca que a formação e o aperfeiçoamento dos professores em avaliação educacional é um dos desafios atuais da educação, pois ainda tem um caráter controlador, reprodutivista e autoritário secular do sistema educacional. Dessa forma, o desafio é justamente redimensionar essa formação, ultrapassando a análise histórica e acrítica do processo classificatório – importante em termos da realidade –, e aprofundando estudos sobre concepções teóricas e metodológicas de uma avaliação contínua e qualitativa, em cursos e formação de professores, sem censura de discutir a complexa realidade educacional de nossas escolas.

Paralelamente à questão da competência técnica em ministrar tal evento, é de fundamental importância ter paciência, tempo e espaço para a avaliação institucional, uma vez que as abordagens quantitativas e qualitativas serão apreciadas com maior consistência. Balzan & Sobrinho (2000) são muito contundentes ao relatar que

Avaliação Institucional é trabalho que se constrói durante um espaço de tempo geralmente longo, que exige muita paciência por parte daqueles que assumem sua coordenação e que, obrigatoriamente, implica a existência de condições prévias favoráveis à sua implementação e desenvolvimento (BALZAN; SOBRINHO, 2000, p. 115).

Então, fica claro que essas condições prévias favoráveis são conquistadas com muito empenho e planejamento, haja vista que quando a Avaliação Institucional é efetivamente bem realizada (em todas as suas etapas) e com muito engajamento

para favorecer melhorias concretas na escola, isso indubitavelmente refletirá nos índices que a escola obterá no modelo de Avaliação Externa.

1.4 - Avaliação Externa / de Larga Escala

O ENEM, a Prova Brasil e a Provinha Brasil constituem instrumentos de avaliação em larga escala ou externa que têm o grande objetivo de oferecer informações para a formulação e reformulação de políticas públicas educacionais. Por meio desses instrumentos é formulado o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica –, criado em meados de 2007, em níveis Federal e Estadual (MEC, 2012a).

Quando aplicada com metodologia adequada, Villas Boas (2009, p. 26-28) cita que a Avaliação Externa pode trazer importantes informações sobre o desempenho dos estudantes, dados sobre os professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas da rede, etc. Porém, caso contrário, pode gerar uma indesejada competição que não contribui para melhorias efetivas e concretas dentro do recinto escolar, apenas para tornar o ambiente escolar seletivo e excludente, beneficiando os educandos economicamente favorecidos.

Conforme Villas Boas (2009, p. 28), as políticas de avaliação centralizadas se esquecem de que não basta o dado do desempenho do aluno ou do professor coletado em um teste ou questionário e seus fatores associados, é preciso que o dado seja “reconhecido” (grifo da autora) como “pertencendo” (grifo da autora) à escola. Logo, para a mesma autora,

medir propicia um dado, mas medir não é avaliar. Avaliar é pensar sobre o dado com vistas ao futuro. Isso implica a existência de um processo interno de reflexão nas escolas – que chamamos de avaliação institucional. (VILLAS BOAS, 2009, p. 27)

Dessa forma, além da dimensão técnica, largamente conhecida, a avaliação tem a dimensão política, sem a qual terá dificuldade de ser aceita, comprometendo a veracidade do uso dos seus resultados. Por conseguinte, essa dimensão política é a que assegura o uso devido dos resultados por todos os que fazem parte do processo, criando as condições de transparência no desenvolvimento do processo avaliativo e do uso que se fará dos resultados. Caso contrário, se os dados não são

“reconhecidos” (grifo da autora) pela escola, isto é, ela não se vê neles, isso certamente trará muitos problemas à instituição como um todo. Então, a proposta mais plausível será enviar os resultados à escola para que, dentro de um processo de Avaliação Institucional, ela possa consumir estes dados, validá-los e encontrar formas de melhoria. Além disso, a Avaliação Institucional fará a mediação e dará, então, subsídios para a avaliação em sala de aula, conduzida pelo professor. Por meio desse procedimento, pode-se iniciar a criação da cultura avaliativa comprometida com as aprendizagens de todos e o desenvolvimento da escola.

Contudo, torna-se necessário que a equipe gestora e todos os educadores da escola, educandos e pais se envolvam no processo. Vale lembrar também que é imprescindível o entrelaçamento da avaliação em larga escala, da institucional e a do desempenho dos estudantes, pois, para Villas Boas (2009, p. 28), a articulação dos três níveis, tendo a avaliação institucional como mediadora, requer a reformulação do entendimento de avaliação, que passará a ser compreendida como de responsabilidade de todos os que atuam na escola, sempre a serviço da aprendizagem de todos os educandos, dos professores e para o desenvolvimento da escola.

Isso, indubitavelmente, refletirá na qualidade das práticas pedagógicas oferecidas pela escola (apontadas pelos índices de desempenho e pelas demandas surgidas na escola), uma vez que quando a comunidade escolar está envolvida com as questões educacionais, políticas e sociais, ou seja, ao se tornar uma população mais esclarecida, as mudanças e as melhorias na escola se concretizam bem mais rápido.

1.4.1 - Indicadores de qualidade na escola

Os indicadores de qualidade educacional, quando bem utilizados, podem auxiliar a escola na reformulação de suas práticas pedagógicas, objetivando as mudanças urgentes necessárias, bem como no aperfeiçoando de estratégias que já estão dando certo.

Na visão de Setubal (2007, p. 10) e do Ministério da Educação (2004, p. 16), o Inep, órgão ligado ao próprio MEC, é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho na Prova Brasil – obtido pelos estudantes ao

final das etapas de ensino (4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e 3^a série do Ensino Médio) – com informações sobre rendimento escolar (taxa de aprovação) e, juntamente com as Secretarias de Educação, produzem estatísticas sobre nosso sistema de ensino por meio de levantamentos de aspectos da realidade educacional que servem como parâmetros para identificar problemas, o que está melhorando ou piorando. Logo, o levantamento é feito em cada escola, sendo possível para a comunidade comparar seus resultados com os das outras escolas. Essa comparação só é benéfica quando a própria escola utiliza desses dados para analisar sua própria evolução frente aos projetos implantados que, de alguma maneira, interferem na melhoria da qualidade de suas práticas, imprimindo mudanças significativas no padrão de aprendizagem dos educandos, pois – para Malavasi (2010, p. 103) –, quando a escola divulga seus resultados, ela está expondo e colocando em xeque suas práticas.

Nessa abordagem, tais indicadores (MEC/INEP, 2004, p. 5-14) sinalizam que não existe um padrão ou uma receita única para uma escola de qualidade. Qualidade é um conceito dinâmico, reconstruído constantemente. Cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir na busca da qualidade da educação. Dessa forma, quem pode definir bem e dar vida às orientações gerais sobre qualidade na escola, de acordo com os contextos socioculturais locais, é a própria comunidade escolar, ou seja, pais, mães, professores, diretores, alunos, funcionários, conselheiros tutelares, de educação, dos direitos da criança, ONGs, órgãos públicos, universidades, enfim, toda pessoa ou instituição que se relaciona com a escola e se mobiliza por sua qualidade. Vale lembrar também que os três níveis de governo, Municipal, Estadual e Federal, têm papel fundamental na melhoria da educação no país, haja vista que compreendendo seus pontos fortes e fracos, a escola tem condições de intervir para melhorar sua qualidade de acordo com seus próprios critérios e prioridades. Então, não existe uma forma única para o uso dos Indicadores da Qualidade na Educação, pois é um instrumento flexível, que pode ser usado de acordo com a criatividade e a experiência de cada escola. Assim, para que os trabalhos possam transcorrer bem e com a participação de todos, é preciso divulgar as atividades propostas, providenciar com antecedência os materiais necessários e disponibilizar um espaço para receber a comunidade, a fim de analisar as sete dimensões inerentes à escola, a saber: 1 - ambiente educativo; 2 - a

prática pedagógica; 3 - avaliação; 4 - gestão escolar democrática; 5 - formação dos profissionais e as condições de trabalho dos profissionais da escola; 6 - espaço físico e recursos materiais; e, por fim, 7 - acesso, permanência e sucesso na escola.

Nessa ótica, Malavasi (2010, p. 96) aponta que a qualidade em educação também está relacionada à qualidade de seus profissionais (gestores, professores e funcionários), uma vez que uma equipe com boa formação e em capacitação contínua para exercer bem sua função pode resultar em um ensino de qualidade. Contudo, é preciso considerar que junto à boa formação deve estar vinculado o nível de motivação e comprometimento desse profissional. Logo, o profissional motivado faz muita diferença porque sua disposição é contagiante e isso exercerá grande influência nos estudantes, nos colegas de trabalho e na escola como um todo.

Setubal (2007, p. 5-10) afirma que praticamente já foi atingida a universalização da alfabetização no nosso país. Logo, a qualidade da educação assume um sentido de urgência democrática, pois lutar para melhorar a qualidade do ensino básico significa mais qualidade para todos, possibilitando à sociedade uma nova qualidade que coloca a educação como direito à cidadania, ou seja, o direito de aprender, assegurado na Constituição Federal de 1988.

Cabe também ressaltar que todo aluno tem direito de ser avaliado individualmente e, por isso, as avaliações produzidas no interior das escolas são mais importantes do que as avaliações externas, uma vez que dialogam com as condições particulares de ensino-aprendizagem de cada grupo e permitem acompanhar e interferir no processo com maior agilidade.

Essa questão, certamente, poderá ser bem priorizada no Projeto Político Pedagógico. Basta, portanto, que o coletivo da instituição assim o queira.

CAPÍTULO 2 – PLANEJAMENTO ESCOLAR

2.1 - O Projeto Político Pedagógico

Planejar o ensino deve ser uma constante na prática pedagógica. Para tanto, requer não só a participação de todos os atores escolares que estão envolvidos, direta ou indiretamente, mas também requer maior interação, comprometimento e engajamento dos mesmos nessa empreitada.

O Projeto Político Pedagógico tem uma estreita relação com todas as modalidades de avaliação educacional, haja vista que todas elas focam, de alguma maneira, a aprendizagem do educando. Porém, a Avaliação Institucional, pelo fato de ser um processo interno de análise coletiva e que colhe informações pontuais e mais recentes relacionadas a todos os segmentos que compõem a escola, estabelece uma simbiose com o Projeto Político Pedagógico, uma vez que, por meio das sugestões e críticas construtivas, há o desenvolvimento de estratégias que poderão, ou não, serem concretizadas, dependendo das demandas que ocorrem no universo escolar e da realidade em que está inserida a escola.

Conforme Silva (2005, p. 9-10), nos diferentes momentos e lugares em que a educação se desenvolve, solicita-se apresentar algum tipo de documento que expresse o planejamento do trabalho a ser desenvolvido. Seja a proposta pedagógica da escola, o Projeto Político Pedagógico da instituição, o plano de curso ou o plano de aula. A necessidade de se trabalhar de forma planejada sempre foi uma constante e continua fortemente presente no interior de cada escola. Para esse mesmo autor, o planejamento escolar é também um processo reflexivo, que conduz nosso olhar para a realidade da escola (realidade física, cultural, pedagógica, social e política). Ou seja, é a espinha dorsal da escola, o instrumento de democratização para atender e superar as reais demandas da comunidade onde a escola está inserida.

De acordo com Veiga (2008, p.13), o Projeto Político Pedagógico se constitui como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. As noções de qualidade, igualdade, liberdade, gestão democrática, entre outras são alguns dos princípios que aparecem como ponto de partida para a sua construção.

Segundo Fonseca (2003, p. 306), o Projeto Político Pedagógico da escola pública está em sua essência relacionado à Gestão Democrática e à Avaliação Institucional. Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB 9394/1996), a comunidade escolar é chamada a participar ativamente dos processos decisórios da escola, por meio da eleição de diretores e por meio da constituição e atuação dos conselhos escolares.

Destacando a importância do Projeto Político Pedagógico para as escolas, Malavasi (2010) explica que esse instrumento

registra o compromisso e o envolvimento de todos nas causas da instituição, pode ser revisto, rediscutido e encaminhado coletivamente sempre que o grupo assim o definir e tem força consultiva e deliberativa, representando o coletivo escolar e os acordos realizados em grandes momentos institucionais. Além disso, sinaliza aos que se inserem ao longo do processo, o percurso já feito e o que há por vir. (MALAVASI, 2010, p. 96)

Para Vasconcelos (2000, p. 63 *apud* SILVA, 2005, p. 10), o planejamento é construção-transformação de representações, sendo uma mediação teórico-metodológica consciente e intencional para a ação. Ainda nessa perspectiva, Silva (2005, p. 10-13) complementa que é importante que a reflexão acerca da escola contemple três dimensões: 1 - a realidade (onde estamos); 2 - os fins (onde queremos chegar ou que desejamos alcançar); e 3 - a mediação (como iremos alcançar o desejado ou de que forma iremos chegar lá). Essa mediação certamente é desempenhada pela coordenação pedagógica que deve considerar as diferenças e a diversidade cultural do grupo. Da mesma maneira, a forma de trabalho deve responder às questões centrais de cada escola e, coletivamente, definir o caminho para a efetivação de seus projetos. Evidencia-se, portanto, que é preciso considerar os processos comunicativos constituidores do espaço escolar.

De acordo com Souza (2005b, p. 3-5), o planejamento da escola se concretiza pela elaboração de seu Projeto Político Pedagógico que deve pautar-se pelo princípio da busca da unidade entre teoria e prática e se institui como momento privilegiado de tomada de decisões acerca das finalidades da educação básica. Caracteriza-se como meio, por excelência, do exercício do trabalho pedagógico de forma coletiva, crítica, transparente e participativa, sendo uma possibilidade ímpar de superação da forma fragmentada e burocrática, tão comum em práticas

pedagógicas não democráticas. Porém, observa-se um distanciamento entre as proposições do planejamento ao nível do sistema educacional e sua incorporação pelas escolas, ao planejar suas próprias ações. Isso implica que, na relação entre esses dois âmbitos do planejamento, produzem-se mediações que muitas vezes escapam ao controle puro e simples dos propositores das políticas educacionais. É neste movimento, muitas vezes, que se consolida a autonomia das escolas, que se constitui, no entanto, de forma sempre relativa. Todavia, um dos maiores desafios, nesta perspectiva, é o da produção de coerência entre o planejamento da escola e o planejamento de cada professor, ao nível do ensino propriamente dito.

Também a esse respeito, Cruz (1995 *apud* SOUZA, 2005b, p. 6) aponta que: 1 - muitos professores não acreditam que o plano global vá ser colocado em prática concretamente; 2 - não há clareza teórico-conceitual e metodológica de certos conceitos utilizados com frequência nos marcos referenciais como democracia, participação, justiça, liberdade, solidariedade, igualdade, consciência crítica; 3 - há desconhecimento da forma camuflada como a escola e as instituições reproduzem mecanismos de discriminação e controle social.

Diante dessas dificuldades, Souza (2005b, p. 6-7) destaca que muitos professores fazem a opção pelo isolamento, comprometendo, com isso, a possibilidade de potencialização do trabalho pedagógico, pelo não reconhecimento de sua natureza coletiva. Isso, indubitavelmente, evidencia o formalismo e a burocratização no campo educacional que decorrem das marcas deixadas pelos modelos de organização do trabalho voltados, essencialmente, para a busca de uma maior produtividade, eficiência e eficácia da gestão e do funcionamento da escola. Dessa forma, secundarizam os processos participativos, de trabalho coletivo e do compromisso com a transformação social, requeridos pela perspectiva da gestão democrática da educação, ou por conveniência ou por falta de esclarecimento dos seus gestores. Isso é enfatizado por Azevedo (2005, p. 35-36) quando sinaliza que a construção e condução coletiva do Projeto Político Pedagógico ainda está longe do que se espera, carecendo de incentivo e orientação política e acadêmica aos gestores escolares e, sobretudo, de participação mais efetiva da comunidade escolar.

Todavia, mesmo com tais dificuldades, Resende (2008, p. 91) explica que a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico de uma escola não deve ter a

pretensão de criar fórmulas mágicas que serão aplicadas para a melhoria imediata da qualidade da educação, assim como para a solução de seus problemas. Mas dará a todos que compartilham de sua construção a consciência dos limites e possibilidades reais de aplicação, do caminho percorrido pela instituição, na realização de ações exitosas ou frustradas, e da dimensão que o trabalho educacional abrange. Isso demonstra o carácter dinâmico, flexível e democrático do Projeto Político Pedagógico que poderá ser gradativamente aperfeiçoado quando todos da escola começarem também a apreciar sistematicamente o seu Plano de Desenvolvimento da Escola.

2.2 - Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) é um instrumento de gestão que pode auxiliar a escola na implantação ou revisão do seu Projeto Político Pedagógico, na organização de seus Conselhos e no planejamento da formação continuada dos profissionais da escola, a fim de minimizar os problemas identificados no momento da realização da autoavaliação, que é uma das etapas do PDE. Ou seja, tal instrumento “é a melhor maneira de evoluir do presente para o futuro” (MEC/DIPRO, 2006, p.10). Para isso, basta que o coletivo da escola seja esclarecido sobre a existência desse documento norteador e, igualmente, tenha interesse em utilizá-lo. Dessa forma, quando há a participação de todos os atores escolares na construção, reformulação e validação das diretrizes escolares, com vistas a materializá-las da melhor forma possível, certamente muitas mudanças positivas hão de acontecer dentro e fora da escola.

Gadotti (1994) complementa essa linha de raciocínio ao elucidar que

todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI, 1994, p. 579 *apud* VEIGA, 2002, p.1)

Veiga (2002, p. 1) considera que o Projeto Político Pedagógico não é um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas, que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola, porque busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito que reflete os interesses reais da população majoritária.

Finalizando sua linha de pensamento, Veiga (2002, p. 1-9) sintetiza que para que a construção do Projeto Político Pedagógico seja possível não é necessário convencer os professores, a equipe gestora e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente, tendo em vista que acompanhar e avaliar o Projeto Político Pedagógico é avaliar os resultados da própria organização do trabalho pedagógico.

Essas situações podem ser perfeitamente viáveis quando há uma equipe gestora coesa, sintonizada, comprometida e engajada com o coletivo da escola para perenes transformações construtivas. Nesse sentido, a figura do coordenador pedagógico fica destacada, porque além de ele ser um grande agente facilitador desse processo, é também o elo entre os professores, os educandos e a comunidade.

2.3 - O Papel do Coordenador Pedagógico na Escola – Desafios e Perspectivas

A coordenação pedagógica é uma assessoria permanente e continuada do trabalho docente. Piletti (1998, p. 125 *apud* LIMA & SANTOS, 2004, p.77-78) lista quatro dimensões de suas atribuições, que merecem ser destacadas. São elas: 1 - acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação; 2 - fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional; 3 - promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de sempre melhorar o processo educativo; 4 - estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem.

Em suma, há que se buscar um outro olhar acerca da relevância do trabalho do coordenador pedagógico na escola, mediado pelo equilíbrio de suas atribuições como um dos eixos imprescindíveis às práticas pedagógicas sistematizadas e participativas. Assim, todos se tornam corresponsáveis pelo processo ensino-aprendizagem, porque, infelizmente, ainda há muitos profissionais que exercem o cargo/função de coordenador pedagógico que não têm total clareza sobre a identidade e delimitação de sua competência na vida escolar. Entretanto, tendo a prática e o olhar de docente como referência, o coordenador enfrenta o desafio de construir seu novo perfil profissional e delimitar seu espaço de atuação. Para tal, sua contribuição para a melhoria da qualidade da escola e das condições de exercício profissional dos professores dependerá do sucesso alcançado nesta tarefa.

Dessa maneira, Lima & Santos (2004, p.81-83) ressaltam que o coordenador pedagógico deve: 1 - ser um canal de participação efetiva, superando as práticas autoritárias e/ou individualistas e ajudando a superar as imposições ou disputas de vontades individuais, na medida em que há um referencial construído e assumido coletivamente; 2 - aumentar o grau de realização e, portanto, de satisfação de trabalho; 3 - fortalecer o grupo para enfrentar conflitos, contradições e pressões, avançando na autonomia e na criatividade e distanciando-se dos modismos educacionais; e 4 - colaborar na formação dos participantes. Assim, cabe ao coordenador pedagógico, juntamente com todos os outros educadores, exercer o “ofício de coordenar para educar” (grifo dos autores) e possibilitar trocas e dinâmicas da própria essência da aprendizagem que é “aprender a aprender e junto com” (grifo dos autores) – essência da formação continuada de educadores. Deve, portanto, estar sempre a serviço do grupo no encaminhamento dos objetivos de buscar a superação dos problemas diagnosticados, promovendo a dinâmica coletiva necessária para o diálogo.

Nessa perspectiva, Fernandes (2010) em suas conclusões cita que

é possível buscar pontos de sintonia, de maneira que coordenação pedagógica, educação continuada e trabalho docente constituam-se componentes de uma *teia* que efetivamente seja *tecida* pelos envolvidos, para a consecução de um processo educativo comprometido com o desenvolvimento e sucesso de todos. (FERNANDES, 2010, p. 79)

Logo, para que o coordenador pedagógico promova essa teia, ou seja, o elo, primeiramente precisa investir na sua própria formação continuada que, indubitavelmente, dará subsídios para uma melhor atuação em suas práticas pedagógicas. Isso também refletirá no seu engajamento para promover, acompanhar e analisar /refletir as várias modalidades avaliativas que são realizadas na escola e para participar da elaboração/reformulação/materialização do Projeto Político Pedagógico.

2.3.1 - Formação continuada de professores e coordenação pedagógica

Conforme o que já foi exposto anteriormente, torna-se notório que a efetiva participação do coordenador pedagógico junto ao corpo docente reflete-se, de alguma forma, na melhoria da qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do ano letivo, principalmente quando essa parceria prima pela formação continuada dentro do espaço escolar.

Nessa abordagem, Costa (2004, p. 65) elucida que uma educação sedimentada no aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser e para as novas necessidades do conhecimento, exige, necessariamente, repensar a formação inicial de professores, assim como requer um cuidado especial com a formação continuada desse profissional com um olhar crítico e criativo. Essa preocupação é relevante, tendo em vista o atual contexto de reformas educacionais, que visam a dar respostas à complexa sociedade contemporânea, principalmente em processos avaliativos formais.

A respeito da formação continuada com vistas a novas posturas e/ou a novos procedimentos que de alguma forma possam melhorar as práticas pedagógicas da escola, Perrenoud (2000) também enfatiza que

na implantação de qualquer proposta pedagógica que tenha implicações em novas posturas frente ao conhecimento, conduzindo a uma renovação das práticas no processo ensino-aprendizagem, a formação continuada de professores assume um espaço de grande importância. (PERRENOUD, 2000 *apud* COSTA, 2004, p. 65)

Vale considerar que tal formação somente será exitosa quando a Direção, embasada no seu Projeto Político Pedagógico, priorizar os espaços e os tempos de

formação, principalmente nas coordenações coletivas (realizadas sempre nas quartas-feiras, nas escolas públicas da rede de ensino do DF), apoiando os coordenadores pedagógicos em suas ações.

2.4 - Papel da Equipe Gestora da Escola

A equipe gestora da escola é encabeçada não só pela Direção, mas também pelos supervisores (administrativos e pedagógicos) e pelos coordenadores pedagógicos que, fundamentalmente, devem estar coesos, sintonizados e engajados com os professores, os educandos e a comunidade.

Na visão de Ferreira e Aguiar (2008, p. 309), a gestão escolar – com estrutura física e humana específica – desenvolve-se em todos os âmbitos do espaço escolar, inclusive e fundamentalmente na sala de aula. Para os mesmos, na função de gerir, administrar, organizar, direcionar ações e tomadas de decisão, cumpre ao gestor escolar estimular a escola a alcançar seus objetivos que estão registrados no Projeto Político Pedagógico, o que foi também pontuado por Lück (2006, p. 62) ao afirmar que os gestores devem entender que o trabalho administrativo, dentro de uma escola, deve servir ao trabalho pedagógico de maneira que o suporte necessário seja dado para o alcance dos objetivos propostos.

Nessa perspectiva, Vieira (2008, p.140) esclarece que, em âmbito interno, para desempenharem bem o seu papel, é preciso que os gestores escolares estejam bem organizados em suas equipes, de modo que todos saibam exatamente suas funções e as executem com competência, ética e profissionalismo. Assim, a liderança é fator determinante para coordenar e conduzir com segurança os processos decisórios em seu planejamento, execução, avaliação e validação.

De acordo com Vasconcellos (2007, p. 51-61), a equipe diretiva (diretor e vice) da escola, paralelamente ao delicado exercício do poder, tem um importante papel na criação de um clima organizacional favorável, baseando-se no movimento de democratização e qualificação da educação (processo amplo e complexo) que tem como meta a mudança da prática em sala de aula e na escola como um todo, sempre tendo como pano de fundo o contexto social/a realidade em que a escola está inserida e o seu Projeto Político Pedagógico. Além do mais, essa equipe deve prezar, fundamentalmente, pelo espaço do diálogo, do debate, do confronto de

ideias e de posições – elemento nuclear de qualquer prática educativa saudável – de cooperação, de liberdade, de respeito, de confiança mútua e de decisões coletivas. Porém, essa mesma equipe nunca deve deixar pairar um clima de indefinição na instituição, definindo, mesmo que provisoriamente, para depois, se necessário, rever todo o processo já consolidado, não tendo medo de errar. Da mesma maneira, devem fazer parte do perfil da equipe diretiva da escola: a objetividade, a coerência no falar e no fazer, o saber ouvir, a ética, o profissionalismo, a capacidade de enfrentar os conflitos de maneira mais qualificada e produtiva, a aceitação e a flexibilidade para mudanças e melhorias, a constante interação com os professores, alunos, pais e comunidade, o compromisso com a causa educativa, a tolerância, a humildade e o perdão.

Assim sendo, vale considerar que

Cabe, pois, à equipe diretiva superar a fragmentação do trabalho, lutar contra as relações autoritárias, que levam a comportamentos passivos, inércia, comodismo, medo de repreensões, afastamento do novo. É preciso buscar a gestão transparente e participativa, visando criar as condições para que a escola possa cumprir o seu papel e os professores promoverem a aprendizagem efetiva dos alunos, tendo como referência a educação libertadora. (VASCONCELLOS, 2007, p. 60)

Ainda sobre as atribuições da equipe diretiva, Severino (1992) complementa que

não se trata de um papel puramente burocrático-administrativo, mas de uma tarefa de articulação, de coordenação, de intencionalização, que embora suponha o administrativo, o vincula radicalmente ao pedagógico. Portanto, a grande tarefa da direção, numa perspectiva democrática, é fazer a escola funcionar pautada num projeto coletivo. (SEVERINO, 1992, p. 80 *apud* VASCONCELLOS, 2007, p. 61)

Nessa mesma abordagem, Afonso (2003, p. 54) acrescenta que a escola é constantemente confrontada com situações que vão além das dimensões administrativas, financeiras e pedagógicas. As mesmas dizem respeito aos valores, impressos nas formas de falar, agir e perceber o mundo, de todos os que estão se relacionando, direta ou indiretamente, no cotidiano da instituição. Logo, a equipe diretiva precisa estar aberta e se preparar para receber críticas e sugestões vindas de todos os atores escolares. Porém, devido à desarticulação desses

representantes, e do próprio grupo de professores e de funcionários, os anseios e demandas por eles apresentados acabam não sendo atendidos e os objetivos deixam de ser alcançados. Assim sendo, o autor considera que não basta que os gestores tenham um ideal político e uma capacidade de mobilizar a comunidade escolar; é preciso que tenham também conhecimento, formação e disposição em estar continuamente estudando e se preparando para os desafios e as demandas que diariamente aparecem. Para isso, é preciso contar com uma equipe que dê o suporte adequado e seja comprometida com a proposta de trabalho a ser desenvolvida. Isso se aplica também a existência de direcionamento e organização do trabalho pedagógico, pois o distanciamento dos gestores das questões relacionadas ao trabalho pedagógico, no suprimento das reais necessidades dos professores em sua atuação, constitui um grande empecilho para que um bom trabalho se desenvolva.

Vale considerar que tudo o que foi abordado anteriormente será analisado no processo de Avaliação Institucional, uma vez que quando há o processo de avaliação interna em cada escola, a própria gestão escolar está sendo avaliada no seu todo. Esteban (2005, p. 39) argumenta que “os responsáveis pelos órgãos de gestão não podem ser indiferentes a nada do que ocorre no âmbito da escola”. Dessa maneira, a forma como a equipe gestora for capaz de exercer o seu papel de dirigente resultará em importantes consequências na avaliação pública que será feita da sua gestão e, indiretamente, na avaliação da escola como um todo. Para a referida autora, o modelo de gestão democrática autônoma legitimou as tarefas de gestão, assim como mostrou novas implicações aos processos de avaliação das escolas, uma vez que criou novas oportunidades de participação popular/representação social, fortalecendo os princípios de participação, de democracia, da transparência e da responsabilização que são subjacentes a todos as modalidades de avaliação já citadas (ESTEBAN, 2005).

Sobre essa temática, é muito oportuno destacar a opinião de Paro (2010, p. 7-8) quando afirma que a autonomia das escolas ainda está relacionada à capacidade de solucionar problemas e não de antecipar-se aos problemas, agindo de forma proativa. Dessa forma, a comunidade escolar não pode ser vista somente como mera expectadora ou coadjuvante do que está acontecendo na escola; é preciso que a mesma se veja na condição de sujeito presente e atuante. Ou seja, a participação

da comunidade só se efetivará mediante um grande esforço dos gestores, professores e funcionários da escola para promover ações que a aproxime da escola. Em síntese, é necessário que a comunidade encontre espaços de atuação e seja, verdadeiramente, motivada a participar.

Portanto, após essas breves elucidações, é evidente que o papel da equipe gestora da escola é imprescindível para a construção de uma escola mais democrática, autônoma, transparente, participativa e que está em constante transformação, com vistas à melhoria da qualidade do ensino oferecido e das relações com a comunidade escolar, sempre respeitando a realidade onde está inserida.

Obviamente, isso só é possível quando a mesma está coesa, atenta e engajada com os mesmos propósitos educativos que foram traçados coletivamente (por meio da formação continuada dos docentes, do processo avaliativo implementado dentro do ambiente escolar, do Projeto Político Pedagógico e da participação permanente do Conselho Escolar e da comunidade). Contudo, como a escola é uma instituição permeada por muitas questões complexas que induzem a muitas reflexões, a equipe gestora precisa proceder, de maneira integrada e consciente com vistas à concretização desses nobres ideais.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DA PESQUISA

De acordo com Moroz & Gianfaldoni (2006, p. 60-65), Neves (1996, p. 1-5), Richardson & Wainwright (1999, p. 1-3) e Demo (1998, p. 96), a metodologia de pesquisa adotada para dar suporte ao estudo foi de caráter qualitativo, descritivo, indutivo e transparente, sobre as convicções subjetivas, pautadas na lógica dialética reflexiva e crítica, uma vez que a mesma foi aplicada num contexto escolar permeado por muitos fatores contraditórios e complexos que são inerentes ao processo educativo.

Dessa forma, Richardson & Wainwright (1999, p. 2 e p. 13) e Zanelli 2002, p. 80) pontuam que descrever formas diferentes de consciência, sem tentar explicar como e por que elas se desenvolveram, permite aos sujeitos da pesquisa expressar a própria definição da situação/do contexto que estão envolvidos, além de propiciar uma aproximação crítica das categorias e formas como se configura essa experiência diária, ou seja, as práticas pedagógicas, burocráticas e administrativas da equipe gestora.

Nessa perspectiva, Zanelli (2002, p. 80 e p. 83) elucida que a escolha dos procedimentos da pesquisa está implicada em uma base epistemológica que, por sua vez, deve ser consistente com o modo de coleta e análise para que se alcancem os objetivos propostos anteriormente e que seja adequada às características do objeto de pesquisa. Da mesma maneira, o rigor na condução de estudos qualitativos é dado pela clareza e sequência lógica das decisões de coleta, pela utilização de métodos e fontes variadas e pelo registro cuidadoso do processo de coleta, organização e interpretação. Assim, os instrumentos adotados para coleta de dados desta pesquisa foram: um questionário composto por 16 perguntas (formuladas de maneira aberta e fechada) e análise documental do relatório da Avaliação Institucional e do Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada.

Conforme Cervo (2007, p. 2), Portela (2004, p. 5) e Neves (1996, p. 1-5), o questionário possibilita analisar com mais exatidão o que se deseja, sendo formulado com perguntas abertas e fechadas, de natureza impessoal, direcionadas aos sujeitos da pesquisa, a fim de se visualizar, da forma mais fidedigna possível, os vínculos de causa e efeito – signo e significado – em que se baseiam a proposta

desse estudo. À luz dessas orientações, Demo (1998, p. 89 e p. 101) foi bem sucinto ao afirmar que “o questionamento só faz sentido num contexto de dúvida e inovação”. Da mesma forma que permite a fala descontraída, realista e natural, a não linearidade de respostas sobre realidades tipicamente não-lineares.

A análise documental do relatório da Avaliação Institucional e do Projeto Político Pedagógico como outro procedimento de coleta de dados possibilita relacionar os anseios e necessidades da comunidade atendida, a partir de sua participação nas avaliações institucionais, com as ações traçadas no Projeto Político Pedagógico da escola, observando a congruência entre as sugestões levantadas e as metas traçadas.

Os sujeitos da pesquisa constituíram-se de 6 coordenadores pedagógicos do período diurno (4 do ensino regular, 1 do ensino integral e 1 do EJA), 2 supervisores pedagógicos (um do período diurno e outro do período noturno), 1 diretor, 1 vice-diretor, 2 supervisores administrativos, pertencentes ao quadro de funcionários efetivos da escola, totalizando 12 (doze) participantes.

Para Richardson & Wainwright (1999, p. 9), o que importa é a qualidade das informações coletadas, não o número de entrevistados que compartilha a informação. Porém, para tal, Zanelli (2002, p. 85) enfatiza que, para chegar às respostas do problema de uma pesquisa, pelo acesso ao conhecimento que o outro detém, há sempre um processo intrincado de decodificação e de contínua vigilância dos valores que estão envolvidos, pois, para esse autor, o “pesquisador é alguém que interpreta interpretações”, visando à busca de uma descrição coerente.

O período disponível para a elaboração do questionário e do termo de consentimento livre e esclarecido foi durante os meses de janeiro e fevereiro de 2013; a coleta dos dados deu-se na primeira quinzena do mês de março de 2013. A análise dos dados, a pesquisa bibliográfica secundária, as conclusões e apresentação dos resultados transcorreram a partir da segunda quinzena de março até maio de 2013, totalizando-se 5 (cinco) meses.

O local da pesquisa foi uma Escola Pública de Ensino Fundamental (anos finais) e que está situada na região administrativa de Samambaia Sul, DF, a aproximadamente 30 quilômetros do centro de Brasília. Essa escola atende a uma comunidade de baixo e médio poder aquisitivo, nos três turnos (Matutino: 3 turmas

de 7º ano, para alunos fora de faixa etária, 7 turmas de 8º ano, 7 turmas de 9º ano, 1 turma de Ensino Integral para 40 alunos; Vespertino: 10 turmas de 6º ano, 7 turmas de 7º ano, 1 turma de Ensino Integral para 40 alunos; Noturno: 8 turmas de EJA). No total, a referida escola tem 42 turmas, 1265 alunos no período diurno e 267 no período noturno, 54 professores, 25 servidores (funcionários da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF - e terceirizados), 1 diretor, 1 vice-diretor, 1 apoio administrativo, 2 supervisores pedagógicos (1 para o período diurno e 1 para o período noturno) e 6 coordenadores pedagógicos (4 para o período diurno, 1 para o ensino integral e 1 para o período noturno).

Paralelamente, essa instituição de ensino realiza projetos extracurriculares que são abertos à comunidade escolar, como Fanfarra, Karatê, Aulas de Violão e Grupo de Teatro. A mesma escola possui: 1 sala de recursos, com 2 professoras especialistas em ensino para alunos com necessidades especiais e 1 monitor; 1 sala para o SOE (atualmente, a escola está sem um orientador pedagógico); e 1 sala de informática, com 1 monitor. As coordenações pedagógicas ocorrem em horário contrário ao da regência (para professores com carga horária de 40 horas) nas segundas feiras (individual), nas terças feiras (disciplinas da área de exatas: Matemática e Ciências Naturais), nas quintas feiras (disciplinas da área de códigos e linguagens: Língua Portuguesa, Inglês, Educação Física e Arte) e nas sextas feiras (disciplinas da área de humanas: Geografia e História). Nas quartas feiras, porém, são realizadas coordenações pedagógicas coletivas para que se resolvam assuntos administrativos, disciplinares de alunos e também pedagógicos, quando se faz necessário. Nessa escola, é perceptível uma expressiva rotatividade de professores efetivos e contratados temporariamente, ao longo do ano letivo. Os afastamentos de professores, amparados pela Lei, por motivos relacionados à saúde são muito corriqueiros. Além do mais, a violência, o vandalismo, o uso de álcool e entorpecentes, a gravidez precoce, o baixo rendimento em notas e a evasão escolar, infelizmente, ainda são uma constante. Logo, esse atual contexto influencia consideravelmente nas estratégias pedagógicas, nos sucessos e nos possíveis insucessos dos projetos implantados nessa instituição. Com relação à prática avaliativa institucional da escola (que geralmente ocorre em duas datas no calendário escolar oficial da SEEDF: no início do ano letivo e em meados de outubro), pode-se considerar que há uma expressiva participação dos docentes,

coordenadores, supervisores, gestores e de alguns participantes do Conselho Escolar (nota-se que nesses eventos a presença dos pais e alunos ainda é bem menor). Por isso, o motivo dessa pesquisa é verificar como os supervisores pedagógicos, os coordenadores pedagógicos e os gestores da escola se utilizam dos dados gerados nas Avaliações Institucionais (materializados no Projeto Político Pedagógico da escola) e como eles se engajam para implementar mudanças e melhorias na qualidade das práticas pedagógicas da escola, conforme o contexto onde está inserida.

Com relação ao procedimento ético da pesquisa, Portela (2004, p. 5) ressalta que um termo de consentimento livre e esclarecido deve ser distribuído na direção da escola, onde será feita a pesquisa, e para todos os participantes desse estudo a fim de preservar a confidencialidade das informações geradas, proteger os sujeitos contra qualquer espécie de exposição e garantir a privacidade dos sujeitos da pesquisa, uma vez que, para Zanelli (2002, p. 87) e Demo (1998, p. 101), o estudo deverá ser rigoroso, organizado, sistemático, disciplinado, coerente e comprometido com a realidade que investigou.

3.1 - Relatório da Coleta de Dados

A coleta de dados desta pesquisa ocorreu tranquilamente e sua execução foi fácil, conforme o planejamento. A Direção da escola, onde foi realizada a pesquisa, mostrou-se muito solícita em consentir a aplicação do questionário (instrumento de coleta de dados escolhido para este estudo), assim como em oferecer os dados mais recentes da Avaliação Institucional e do Projeto Político Pedagógico, uma vez que a mesma está sempre “aberta” a estratégias e inovações que possam enriquecer e melhorar a qualidade de suas práticas pedagógicas.

As 12 pessoas que responderam ao questionário (6 Coordenadores Pedagógicos, 2 Supervisores Pedagógicos e 4 Gestores) são todas pertencentes ao quadro de funcionários da própria escola – isso, com certeza, facilitou muito. Felizmente, elas também não se opuseram a fazê-lo, muito pelo contrário, apenas pediram um momento mais oportuno e local mais reservado para tal.

Dos 12 participantes, 7 (sete) entregaram no mesmo dia, 4 (quatro) conseguiram finalizar e entregar no dia subsequente e 1 (o Diretor da escola) entregou o questionário uma semana depois, porque estava viajando de férias.

Alguns dos respondentes argumentaram que certas perguntas do questionário eram muito “profundas” para serem respondidas durante o expediente “agitado” de trabalho (característico da escola pública). Mesmo assim, todos finalizaram e entregaram o questionário em tempo hábil.

3.2 - Análise do Questionário

Questões de 1 a 3 - Concepções sobre o que é Avaliação Institucional, suas modalidades e qual a sua função:

Para os respondentes, a Avaliação Institucional é um instrumento de diagnóstico anual, que abrange toda a comunidade interna e externa da escola para a análise de ações e de problemas de todas as áreas e dimensões da escola. Também para eles, a Avaliação Institucional dá margem a muitas reflexões, uma vez que, por meio dela, é possível a identificação e a observação de erros e acertos do processo ensino-aprendizagem e de pontos fundamentais do cotidiano escolar. Dessa forma, busca-se um comprometimento com vistas ao aperfeiçoamento de todo o trabalho realizado, por meio da mensuração, do questionamento e da retificação.

Em concordância com o que foi citado, André & Passos (2001, p. 177-178) esclarecem que “a avaliação põe em destaque os princípios que guiam a ação pedagógica”. Logo, necessita-se de diagnósticos e dispositivos de correção de rumos, para, assim, reforçar os acertos e identificar os erros. Por isso, o redimensionamento das ações didáticas nos processos avaliativos faz-se muito oportuno. Nessa mesma abordagem, Freitas *et al* (2009, p. 36-38) enaltecem a qualidade negociável, de caráter plural, factual, participativo, autorreflexivo, contextual, processual e transformador, em que deve haver liberdade de delimitar a própria fisionomia educativa. Ou seja, é um processo de busca da realidade escolar, conforme pontuado por Sousa (1995, p. 63 *apud* SOUSA, 1999, p. 3), para, posteriormente, traçar as metas de manutenção, de mudança ou de otimização das

práticas realizadas na escola, com vistas ao seu pleno desenvolvimento. Para 8 (oito) dos respondentes, a Avaliação Institucional é um diagnóstico real da escola (situação organizacional de todos os segmentos) em vários enfoques/modalidades, sendo cada uma importante para o desempenho da escola, pois o objetivo final é a aprendizagem do aluno. Compactuando com essas ideias, Freitas *et al* (2009, p. 10), Afonso (2003, p. 49) e Villas Boas (2009, p. 28) elucidam que essas modalidades de avaliação tenderão a interagir entre si, cada vez mais.

Freitas *et al* (2009) afirmam ainda que

A avaliação institucional deve, portanto, ser o ponto de encontro entre os dados provenientes tanto da avaliação dos alunos, feita pelo professor, como da avaliação dos alunos, feita pelo sistema. Ambos falam de um único sujeito: o aluno, a figura central da escola. (Freitas *et al*, 2009, p. 45)

Também Villas Boas (2009, p. 29) acrescenta que a Avaliação Institucional deve ser compreendida como responsabilidade de todos que atuam na escola, focando o seu desenvolvimento, do educando, do professor e da escola. Ou seja, direta ou indiretamente, todos se beneficiam, pois essa simbiose entre os mesmos, numa visão mais emancipatória, participativa e democrática (ESTEBAN, 2005, p. 44-45) deverá sempre existir.

Já para 4 (quatro) dos respondentes, as várias modalidades da Avaliação Institucional têm enfoques diferentes e objetivos diferentes. Nessa linha de pensamento, Souza (2005a, p. 1-3) afirma que a avaliação é ainda direcionada para o aluno, sem que os resultados da mesma sejam referenciados ao contexto em que são produzidos. Ou seja, o fracasso ou o sucesso escolar dos alunos tendem a ser interpretados em uma dimensão individual, não sendo tratados como expressão do próprio sucesso ou fracasso da escola. Isso, certamente, inviabiliza a transformação global da escola. Opostamente, Setubal (2007, p. 5-10), em suas argumentações, prioriza as avaliações produzidas no interior das escolas, pois, segundo ela, são mais importantes do que as avaliações externas, uma vez que dialogam com as condições particulares de ensino-aprendizagem e permitem acompanhar e interferir no processo com maior agilidade. Ou seja, percebe-se que há uma considerável parcela de pensadores, de docentes e gestores escolares que ainda fortalecem esta dicotomia entre os vários tipos de modalidade de avaliação, refletindo, de alguma

maneira, no poder de eficácia e de alcance de cada uma delas. Isso, numa abordagem burocrática, centralista e regulatória (ESTEBAN, 2005, p. 44-45) é muito oportuno. Mas, mesmo assim, ficou evidente que a maioria – 8 (oito) dos 12 (doze) respondentes – tem a percepção de que as várias modalidades de avaliação almejam o mesmo objetivo – que é melhorar a educação, ou seja, a aprendizagem do educando. É muito oportuno ressaltar que, independente da visão política-pedagógica que todos os respondentes preconizam, ficou evidenciado que todos têm um esclarecimento sobre as finalidades das várias modalidades de avaliação educacional. Isso é um fator positivo que certamente poderá interferir, de alguma forma, no melhor desempenho de suas atribuições.

Questões de 4 a 6- Concepções sobre o Projeto Político Pedagógico, a realidade escolar e relações com a Avaliação Institucional – Cumplicidade:

Para os respondentes, o Projeto Político Pedagógico é o direcionamento do trabalho da escola para que haja a execução dos projetos definidos, por meio de objetivos e norteamentos. É a “alma” da escola. É o “contrato” que delinea a postura e a corrente pedagógica a ser seguida, ou seja, é o estabelecimento da missão que cumpre a escola, conforme a realidade em que está inserida.

Nessa perspectiva, Silva (2005, p. 9-10) considera que é um tipo de documento que expressa o planejamento do trabalho a ser desenvolvido. Para Veiga (2002, p. 1 e p. 13), ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola, porque busca um rumo, uma direção, pois, tal documento é a própria organização do trabalho pedagógico da escola, uma vez que engloba os princípios de qualidade, igualdade, liberdade, gestão democrática, dentre outros. Essa ideia é reforçada por Fonseca (2003, p. 306), quando se baseou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), ao pontuar que o Projeto Político Pedagógico da escola pública está em sua essência relacionado à Gestão Democrática e à Avaliação Institucional. Ou seja, deverá haver cumplicidade entre ambos.

Quanto à realidade/contexto escolar, para os 12 (doze) respondentes o Projeto Político Pedagógico tem influência direta da comunidade, havendo necessariamente adequação das metas deste plano de ação à comunidade

atendida, haja vista que as variáveis econômicas, sociais e culturais vão balizar o comportamento dos educandos e suas necessidades educacionais, interferindo, dessa maneira, no modo de trabalhar, no currículo e nas prioridades, uma vez que cada realidade tem suas peculiaridades.

Nessa abordagem, Silva (2005, p. 9-10) esclarece que o Projeto Político Pedagógico é também um processo reflexivo, que conduz nosso olhar para a realidade da escola (realidade física, cultural, pedagógica, social e política). Para Veiga (2002, p.1), é uma ação intencional, com um sentido explícito que reflete os interesses reais da população majoritária. Ou seja, o Projeto Político Pedagógico da escola e a realidade da comunidade andam de mãos dadas.

Com relação à cumplicidade da Avaliação Institucional, do Projeto Político Pedagógico e da comunidade escolar, os 12 (doze) respondentes pontuaram que os mesmos são complementares, estão interligados, mas um pode modificar o outro. Dessa forma, a função diagnóstica da realidade escolar em direcionar/permeiar o Projeto Político Pedagógico prevalece. Em conformidade com essas proposições, para Sousa (1995, p. 63 *apud* SOUSA, 1999, p. 3), a avaliação compreende a descrição, a interpretação e o julgamento das ações desenvolvidas, resultando na definição de prioridades a serem implementadas e rumos a serem seguidos, tendo como referências os princípios e as finalidades estabelecidos no Projeto Político Pedagógico da escola, ao mesmo tempo em que subsidia a sua própria redefinição. Isso é explicitado Por Veiga (2008, p.13), quando afirma que por meio desse projeto pode-se atender e superar as reais demandas da comunidade onde a escola está inserida. Isso, certamente, será concretizado quando há sistematicamente Avaliações Institucionais para sondar estes aspectos tão implícitos em cada instituição escolar.

Vale a pena ressaltar que todos os 12 (doze) respondentes – 100% dos sujeitos da pesquisa – mostraram ciência dessa estreita relação entre a Avaliação Escolar, o Projeto Político Pedagógico e a comunidade escolar. Essa relação tenaz, por sua vez, propicia a constante adequação das práticas pedagógicas à realidade na qual está inserida a escola. Em se tratando da escola pesquisada, infelizmente, foi evidenciado que a violência, o vandalismo, o baixo desempenho e a alta taxa de evasão escolar são os percalços que interferem negativamente nas mudanças das estratégias pedagógicas.

Outro aspecto importante que merece ser destacado é que 1 (um) respondente pontuou que, mesmo sabendo desses percalços, uma grande parcela da comunidade circunscrita à escolanão procura a instituição para auxiliar no desenvolvimento das atividades implantadas. Isso, de alguma forma, pode ser um reflexo do baixo nível de esclarecimento quanto à importância da participação/presença da comunidade dentro da escola, pode ser um reflexo da falta de sintonia/interação entre os projetos da escola e o perfil da comunidade, ou da falta de engajamento da equipe gestora para “abraçar” essa comunidade, por meio de parcerias mais efetivas e duradouras.

Questões de 7 a 9 - Conhecimento e Participação da Equipe Gestora na Elaboração do Projeto Político Pedagógico:

Quanto ao conhecimento do atual Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, 10 (dez) respondentes afirmaram que têm ciência de tal documento, 2 (dois) respondentes afirmaram que ainda não tiveram acesso ao mesmo. Sobre essa evidência, Silva (2005, p. 10-13) destaca que a forma de trabalho pedagógico deve responder às questões centrais de cada escola e, coletivamente, definir o caminho para a efetivação de seus projetos. Portanto, é preciso considerar os processos comunicativos constituidores do espaço escolar, para, assim, explorar a divulgação e a participação desses atores escolares em tais práticas. De acordo com Souza (2005, p. 3-5), o planejamento da escola se concretiza pela elaboração de seu Projeto Político Pedagógico que deve pautar-se pelo princípio da busca da unidade entre teoria e prática e se institui como momento privilegiado de tomada de decisões acerca das finalidades da educação básica. Conforme Vasconcellos (2007, p. 51-61), cabe à equipe diretiva da escola, paralelamente ao delicado exercício do poder, criar um clima organizacional favorável para concretizar esse planejamento/projeto coletivo, prezando, fundamentalmente, pelo espaço do diálogo, do debate, do confronto de ideias e de posições, da cooperação, da liberdade, do respeito, da confiança mútua e das decisões coletivas. Ou seja, essa divulgação (realizada de alguma forma dentro do recinto escolar) deverá ser uma constante meta da equipe gestora quando há o compromisso com a transformação, o desenvolvimento e ao aperfeiçoamento da escola como um todo, pois “falar a mesma língua” pode ser sinônimo de andar numa mesma direção.

Quanto à participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico, 2 (dois) respondentes alegaram uma postura não engajada porque houve falta de disposição e de tempo de convivência com o grupo da escola, 1 (um) não justificou o motivo, 9 (nove) pontuaram uma postura engajada, uma vez que querer, acreditar, ter disposição e ser otimista são palavras chave para enfrentar mudanças, mesmo participando indiretamente, mas se dedicando efetivamente aos projetos da escola.

Baseando-se nessa constatação, Veiga (2002, p. 1-9) esclarece que para que haja a construção do Projeto Político Pedagógico não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente, uma vez que ao acompanhar e ao avaliar o Projeto Político Pedagógico é uma maneira de analisar a própria organização do trabalho pedagógico. Segundo Souza (2005, p. 3-5), o Projeto Político Pedagógico caracteriza-se, por excelência, pelo exercício do trabalho pedagógico de forma coletiva, crítica, transparente e participativa, sendo uma possibilidade ímpar de superação da forma fragmentada e burocrática, tão comuns em práticas pedagógicas não democráticas. Para Lima & Santos (2004, p.81-84), o coordenador pedagógico deve ser um canal de participação efetiva que supera alguns obstáculos/problemas diagnosticados, como as práticas autoritárias e as imposições individualistas, pautando-se num referencial construído e assumido coletivamente e que prima por uma educação de qualidade. Deve estar sempre a serviço do grupo, promovendo a dinâmica coletiva necessária para o diálogo. Conforme Fernandes (2010, p.79), isso se dá por meio de um processo educativo comprometido com o desenvolvimento e com sucesso de todos, o que é também enfatizado por Resende (2008) ao citar que

A escola é um texto escrito por várias mãos e sua leitura pressupõe o entendimento não apenas de suas conexões com a sociedade, mas também de seu interior. Atrás de um projeto político pedagógico ficam resgatadas a identidade da escola, sua intencionalidade e a revelação de seus compromissos. (RESENDE, 2008, p. 91)

Ou seja, se há comprometimento, dedicação e engajamento de todos para por em prática o que está no papel, certamente isso refletirá nas conquistas positivas/sucessos da escola. De acordo com os dados acima citados, percebe-se que há a consciência da importância desses documentos norteadores para a

implantação das atividades/projetos dentro da escola por parte de todos os componentes da equipe gestora. Porém, a efetiva participação de todos os integrantes dessa equipe na elaboração, reformulação e validação do Projeto Político Pedagógico ainda não é uma constante na escola pesquisada. Isso é um indício de que a equipe gestora precisa se mobilizar, por meio da sintonia de ideias e ações, para promover esse engajamento que é tão relevante para a conquista da qualidade. Logo, a teoria dos livros continua distante da prática concreta realizada nas escolas.

Questão 10 - Utilização de dados da Avaliação Institucional na construção do Projeto Político Pedagógico:

Quanto à utilização desses dados, 6 (seis) respondentes afirmaram que os mesmos auxiliam na execução de projetos, na decisão de ações, na melhoria no atendimento aos educandos, no decorrer do semestre, aprimorando-se e adequando-se à atual realidade. No entanto, 6 (seis) disseram que não têm conhecimento desses dados para nortear os seus trabalhos. Ou seja, metade (50%) dos respondentes mostrou que está mais sintonizada com os dados deste processo avaliativo-reflexivo, assumindo uma postura mais consciente, comprometida e engajada, ao contrário da outra metade (50%), que se mostrou mais distante, ou seja, mais “desligada” desse processo.

De acordo com essa evidência é muito oportuno considerar Gatti (2006, p. 13), ao afirmar que é muito importante que os avaliadores, ou seja, a própria equipe gestora, tenha além de boa vontade, senso crítico e postura colaborativa, tenha uma considerável preparação para dominar as técnicas básicas de investigação avaliativa, que geralmente são baseadas em análises estatísticas da realidade concreta da escola. Nessa mesma visão, Souza (2005, p. 258) evidencia que ainda há no Brasil três aspectos negativos que interferem na qualidade da Avaliação Institucional dentro da escola, a saber: 1 - a resistência à avaliação; 2 - o grande desconhecimento dos conceitos fundamentais para entender a avaliação; 3 - a utilização limitada dos resultados de alguns sistemas de avaliação, pois um uso mais frequente ou profundo poderia trazer grandes benefícios para a educação. Hoffmann (1998, p. 65) destaca que a formação e o aperfeiçoamento dos professores em avaliação educacional é um dos desafios atuais da educação, pois ainda há um

caráter controlador, reprodutivista e autoritário secular do sistema educacional. Costa (2004, p. 65) complementa que essa formação para lidar com processos avaliativos é enaltecida quando há o acréscimo de um olhar crítico e criativo, com vistas a dar respostas à complexa sociedade contemporânea. Logo, parece que a capacitação da equipe gestora propicia um maior esclarecimento sobre a importância dos processos avaliativos e, conseqüentemente, reflete na competência e no comprometimento para promover e acompanhar esses processos, bem como para ter maior clareza na interpretação dos dados obtidos e para ter mais foco no direcionamento de ações traçadas no Projeto Político Pedagógico da escola.

Questão 11 - Acompanhamento da Equipe Gestora nos Projetos Pedagógicos:

Quanto ao acompanhamento de toda equipe gestora nos projetos pedagógicos desenvolvidos na escola, 10 (dez) respondentes afirmaram que auxiliam os professores, devido à função exercida. 1 (um) deles afirmou que isso ocorre, nas reuniões coletivas, por meio de debates sobre o andamento pedagógico. 1 (um) outro pontuou que esse acompanhamento se efetiva nas coordenações individuais ou por área de conhecimento. Curiosamente, um respondente até alegou que esse acompanhamento é uma “obrigação”, pois é uma das atribuições dos gestores. 2 (dois) respondentes alegaram que não fazem esse acompanhamento na sua globalidade, 1 (um) deles alegou que somente faz esse acompanhamento quando diz respeito aos projetos de autoria própria.

Com relação a esses dados, na visão de Ferreira e Aguiar (2008, p. 309), a gestão escolar – com estrutura física e humana específica – desenvolve-se em todos os âmbitos do espaço escolar, inclusive e fundamentalmente na sala de aula. Nessa mesma linha de pensamento, Lück (2006, p. 62) pontua que os gestores devem entender que o trabalho administrativo, dentro de uma escola, deve servir ao trabalho pedagógico de maneira que o suporte necessário seja dado para o alcance dos objetivos propostos. Para Vasconcelos (2007, p. 60), cabe à equipe diretiva superar a fragmentação do trabalho, lutar contra as relações autoritárias, que levam a comportamentos passivos, à inércia, ao comodismo, ao medo de repreensões, ao afastamento do novo, primando pela gestão transparente e participativa que promoverá a educação libertadora que preza pela aprendizagem efetiva dos alunos. Ou seja, o foco da direção, será sempre o aluno – figura central do processo ensino

aprendizagem. Dessa maneira, cabe à equipe gestora estar em constante sintonia com o corpo docente da escola, estabelecendo parcerias consistentes, duradouras e eficazes. Cabe ainda ressaltar que não existem projetos de autoria individual em uma gestão democrática, pois o senso de coletivo é regra fundamental nesse modelo de liderança. Parece que a argumentação do integrante da equipe gestora foi de certa forma equivocada ou um tanto quanto narcisista.

Questão 12 - Obstáculos encontrados no trabalho da Equipe Gestora:

Quanto aos obstáculos encontrados no trabalho da Equipe gestora da escola, os respondentes destacaram que a falta de infraestrutura, a falta de recursos humanos, a falta de compromisso dos profissionais, a ausência da família no acompanhamento escolar de seus filhos, a indisciplina dos educandos e a violência no perímetro escolar podem comprometer consideravelmente a qualidade de suas tarefas.

Acerca dessa problemática, Afonso (2003, p. 54) argumenta que a escola é constantemente confrontada com situações que vão além das dimensões administrativas, financeiras e pedagógicas, pois elas refletem os valores – seja na forma de falar, agir e perceber o mundo – de todos os que estão se relacionando, direta ou indiretamente, no dia-a-dia da instituição. Logo, a equipe diretiva precisa estar aberta e se preparar para receber críticas e sugestões vindas de todos os atores escolares. Porém, devido à desarticulação desses representantes, e do próprio grupo de professores e de funcionários, os anseios e demandas por eles apresentados acabam não sendo atendidos e os objetivos deixam de ser alcançados. Assim sendo, o autor considera que não basta que os gestores tenham um ideal político e uma capacidade de mobilizar a comunidade escolar; é preciso que tenham também conhecimento, formação e disposição em estar continuamente estudando e se preparando para os desafios/as demandas que diariamente aparecem. Além do mais, é preciso contar com uma equipe que dê o suporte adequado e seja comprometida com a proposta de trabalho a ser desenvolvida. Isso se aplica também à existência de direcionamento e organização do trabalho pedagógico, pois o distanciamento dos gestores das questões relacionadas ao trabalho pedagógico, no suprimento das reais necessidades dos professores em sua atuação, constitui um grande empecilho para que um bom trabalho se desenvolva.

Todavia, Resende (2008, p. 91) explica que a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico de uma escola não deve ter a pretensão de criar fórmulas mágicas que serão aplicadas para a melhoria imediata da qualidade da educação, assim como da solução de seus problemas. Mas, dará a todos que compartilham de sua construção a consciência dos limites e possibilidades reais de aplicação, do caminho percorrido pela instituição, na realização de ações exitosas ou frustradas, e da dimensão que o trabalho educacional abrange. Observa-se nesse aspecto, então, a necessidade de haver sintonia constante (na forma de pensar e agir) entre todos que fazem parte da equipe gestora, pois comungar coletivamente da mesma vontade de mudança, mesmo estando inseridos num contexto onde há muitos problemas/dificuldades que, de alguma forma, possam interferir na reformulação do Projeto Político Pedagógico, causando muito estresse e discordâncias, não é para todos.

Questão 13 - Estratégias para superação de obstáculos:

Quanto às estratégias empregadas para a superação de obstáculos que atrapalham a conquista da educação de qualidade, os respondentes descreveram que é imprescindível haver reuniões periódicas com os pais, investimento pessoal constante (por meio de contribuições pecuniárias dos membros da equipe gestora), paciência, “jogo de cintura” e diplomacia com alunos e professores, além de projetos e programas governamentais, em regime de parceria, como o projeto *Muita Calma Nesta Escola*, desenvolvido por policiais militares dentro da escola.

Nessa perspectiva, Paro (2010, p. 7-8) elucida que a autonomia das escolas ainda está relacionada à capacidade de solucionar problemas e não de antecipar-se aos problemas, agindo de forma proativa. Dessa forma, a comunidade escolar não pode ser vista somente como mera expectadora ou coadjuvante do que está acontecendo na escola; é preciso que a mesma se veja na condição de sujeito presente e atuante. Ou seja, a participação da comunidade só se efetivará mediante um grande esforço dos gestores, professores e funcionários da escola para promover ações que a aproxime da escola, não esquecendo nunca da realidade concreta onde essa comunidade está inserida (realidade que reflete os seus valores e aspirações). Essas ações são personificadas nos projetos que a escola desenvolve (dentro e fora da escola).

Assim, é necessário que a comunidade encontre espaços de atuação e seja, verdadeiramente, motivada a participar. Isso é um grande dilema para os gestores escolares, haja vista que, além da parceria com a comunidade, personificada na formação de Conselhos Escolares, na Associação de Pais e Mestres (APM) e Grêmios Estudantis, é igualmente importante que a equipe gestora tenha o hábito da autoavaliação constante/periódica. Isso é evidenciado na análise minuciosa dos dados da Avaliação Institucional mais recente, a fim de rever os projetos e práticas para renovar e inovar suas ações. Dessa forma, o Projeto Político Pedagógico será sempre flexível, atendendo às demandas que ocorrem ao longo do ano letivo, pois são elas que traçam as estratégias pedagógicas, caracterizando a autonomia da escola. Nessa ótica, Azevedo (2005, p. 40) enfatiza que a construção e a condução coletiva do Projeto Político Pedagógico ainda estão longe do que se espera. Falta incentivo e orientação – política e acadêmica – aos gestores escolares, e participação efetiva da comunidade escolar.

Questões 14 a 16 - Características da Equipe Gestora e o seu engajamento no trabalho pedagógico:

Quanto às características da Equipe Gestora e o seu engajamento no trabalho pedagógico, 12 (doze) respondentes afirmaram que deve haver boa comunicação entre os membros da equipe (diálogo constante), mesmo em suas funções distintas. Dessa maneira, para que todos os integrantes da equipe gestora possam atuar conjuntamente (de forma comprometida, participativa e engajada) e a comungar da mesma vontade de mudanças e melhorias é fundamental haver a harmonia, a sintonia de ideias, a coesão (união) e a unidade. Contudo, para alguns dos respondentes, o egoísmo (individualismo), a falta de compromisso, de formação/capacitação, de iniciativa (proatividade), de envolvimento, de sensibilidade (preparo emocional), de acompanhamento e apoio permanentes às equipes (motivação), de transparência das ações (pedagógicas, administrativas e financeiras), assim como a existência de autoritarismo e visão centralizadora podem dificultar a concretização de melhorias dentro da escola.

Sobre essa temática, Vasconcellos (2007, p. 51-61), baseando-se no movimento de democratização, da qualificação da educação e da valorização do contexto escolar, esclarece que a equipe diretiva da escola tem um importante papel

na criação de um clima organizacional favorável que prezar, fundamentalmente, pelo espaço do diálogo, do debate, do confronto de ideias e de posições, de cooperação, de liberdade, de respeito, de confiança mútua e de decisões coletivas. Para o mesmo autor, devem fazer parte do perfil dos gestores escolares: a objetividade, a coerência no falar e no fazer, o saber ouvir, a ética, o profissionalismo, a capacidade de enfrentar os conflitos de maneira mais qualificada e produtiva, a aceitação e a flexibilidade para mudanças e melhorias, a constante interação com os professores, alunos, pais e comunidade, o compromisso com a causa educativa, a tolerância, a humildade e o perdão.

Concatenando com essas ideias, Afonso (2003, p. 54) afirma que a equipe gestora precisa estar aberta e preparada para receber críticas e sugestões vindas de todos os atores escolares. Além do mais, Vieira (2008, p.140), esclarece que, em âmbito interno, para desempenhar bem o seu papel, é preciso que os gestores escolares estejam bem organizados em suas equipes, de modo que todos saibam exatamente suas funções e as executem com competência, ética e profissionalismo. Portanto, a liderança, a coesão e o empenho/engajamento da equipe gestora influenciam, indubitavelmente, na coordenação no planejamento, na execução, na avaliação e na validação de suas práticas. Isso traduz, literalmente, trabalhar coletivamente para aperfeiçoar.

3.3 - Análise Comparativa Entre Dados da Avaliação Institucional e o Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico é, por excelência, uma previsão de ações que se baseiam na observação das problemáticas existentes, dos êxitos, das demandas da comunidade escolar bem como das sugestões de todos os atores escolares durante a Avaliação Institucional. Tem como função o norteamto das estratégias pedagógicas que serão desenvolvidas ao longo de cada ano letivo.

Concretizar a unidade entre teoria e prática das ações estabelecidas no Projeto Político Pedagógico da escola é um grande dilema, haja vista que muitos fatores poderão interferir, positivamente ou negativamente, nesse percurso, evidenciando, assim, que as circunstâncias podem mudar as direções traçadas anteriormente.

Nessa ótica, este trabalho utilizou-se da análise das sugestões colhidas na Avaliação Institucional do ano letivo de 2010, das metas traçadas no Projeto Político Pedagógico do ano letivo de 2011 e dos pressupostos teóricos dos Autores citados anteriormente para verificar se houve ou não congruência entre os mesmos, conforme segue quadro1:

Quadro 1 – Análise comparativa

<u>Avaliação Institucional 2010</u> <u>Sugestões</u>	<u>Projeto Político Pedagógico (PPP) 2011</u>	<u>Análise Comparativa</u>
1 - Propor ações pedagógicas participativas	<p>- No item Princípio da Autonomia destaca-se que todas as decisões de cunho pedagógico, administrativo e financeiro são, na medida do possível, decididas com o grupo de professores, funcionários e da comunidade escolar. O Conselho Escolar é sempre convidado a participar das reuniões para tomar decisões que propiciam mudanças na instituição. O lema da escola é “vamos acertar e errar juntos”.</p> <p>- No item Objetivos Específicos da Escola há uma referência sobre valorizar e oportunizar o desenvolvimento da consciência e reflexão crítica, política e social de todos os segmentos envolvidos, objetivando a participação ativa na escola e na vida em comunidade, necessária ao pleno exercício da cidadania e dos princípios democráticos, frente ao conhecimento e interpretação da realidade.</p>	<p>Silva (2005, p. 9) relata que o planejamento escolar é também um processo reflexivo, que conduz nosso olhar para a realidade da escola (realidade física, cultural, pedagógica, social e política), pois o mesmo contempla três dimensões: 1 - a realidade (onde estamos); 2 - os fins (onde queremos chegar ou que desejamos alcançar); e 3 - a mediação (como iremos alcançar o desejado ou de que forma iremos chegar lá)</p> <p>Dessa forma, a reflexão crítica, a presença de toda a comunidade escolar e os propósitos educativos estabelecem a congruência entre os objetivos propostos e as ações pedagógicas participativas que fazem a escola ser uma instituição autônoma para lidar com suas peculiaridades.</p>
2 – Atender demandas pedagógicas	<p>- No item Avaliação da Proposta Pedagógica consta que o Projeto Político Pedagógico da escola é dinâmico, podendo ser alterado durante todo o ano letivo em virtude das diversas situações que podem surgir e a necessidade de construir</p>	<p>Veiga (2002, p.1) argumenta que o Projeto Político Pedagógico é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola, porque busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito que reflete os</p>

	<p>uma escola que está sempre atenta aos problemas que aparecem e que carecem da interferência da escola como forma de orientar os alunos a caminharem pela trilha certa.</p>	<p>interesses reais da população majoritária.</p> <p>Nessa perspectiva, há correspondência entre a flexibilização do projeto da escola para atender as reais necessidades de aprendizagem dos educandos.</p>
<p>3 - Executar Projetos de Cidadania</p>	<p>- No item Projetos Especiais Específicos é destacado o projeto Prevenir é o Mais Importante cuja temática é conscientizar os educandos e a comunidade escolar da importância da saúde sexual reprodutiva, da prevenção das DSTs, Aids e da gravidez precoce; e o projeto Diga não às Drogas cujo objetivo é conscientizar os educandos sobre os danos morais e físicos do uso das drogas ilícitas.</p> <p>- No item Organização Curricular também constam as aulas de informática, violão, coral, fanfarra, teatro e dança, oferecidas em horário contrário ao de regência aos educandos e à comunidade, assim como o ensino integral que é oferecido aos alunos da própria escola.</p>	<p>Veiga (2008, p. 13) esclarece que o Projeto Político Pedagógico se constitui como a própria organização do trabalho pedagógico, onde as noções de cidadania, qualidade, igualdade, liberdade, gestão democrática, entre outras, são alguns dos princípios que aparecem como ponto de partida para a sua construção.</p> <p>Assim sendo, os projetos previstos contemplam ações em prol de uma formação cidadã, conforme demanda da Avaliação Institucional, pois desenvolver cidadania na escola é propiciar situações que estimulem a comunidade escolar a superar suas limitações e a sempre transcender suas potencialidades.</p>
<p>4 - Maior participação dos funcionários da escola nos projetos</p>		<p>Fonseca (2003, p. 306) destaca que o Projeto Político Pedagógico da escola pública está em sua essência relacionado à Gestão Democrática e à Avaliação Institucional. Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB 9394/1996), a comunidade escolar é chamada a participar ativamente dos processos decisórios da escola, por meio da eleição de diretores e por meio da constituição e atuação dos conselhos escolares.</p> <p>Embora haja grande importância da participação dos funcionários e demais segmentos que compõem a escola, o projeto da escola não</p>

		contempla ações claras e definidas que orientem a maior participação, como no caso, dos Conselhos Escolares que fortificam e legitimam a Gestão Democrática.
5 – Trazer os pais para dentro da escola	- No item Objetivos Específicos consta que se deve proporcionar condições favoráveis à integração entre família e instituição educacional para, dessa forma, estimular a reflexão crítica, favorecendo o aguçamento da curiosidade, da observação, da investigação, das tomadas de atitudes livres e conscientes, frente ao conhecimento e interpretação da realidade.	Azevedo (2005, p. 35-36) sinaliza que a construção e condução coletiva do Projeto Político Pedagógico ainda estão longe do que se espera, carecendo de incentivo e orientação política e acadêmica aos gestores escolares e, sobretudo, de participação mais efetiva da comunidade escolar. Em concordância, o projeto da escola prevê a participação da família, dos educandos, assim como da comunidade escolar para auxiliá-la no permanente processo de reflexão de suas ações, considerando as demandas internas e externas da escola.
6 – Maior acesso à biblioteca para fazer pesquisas / estudos	- No item Organização Curricular consta que a sala de leitura dispõe de quase 2000 títulos entre livros e revistas e atende os educandos somente no período da manhã, em virtude da falta de servidores que possam atender a comunidade nos demais horários.	Conforme os dados do MEC/INEP (2004, p. 5-14) , quando a escola, por meio de processos decisórios coletivos, compreende seus pontos fortes e fracos, ela tem condições de intervir para melhorar sua qualidade de acordo com seus próprios critérios e prioridades. Apesar de constar no projeto o uso da biblioteca pelos educandos e comunidade, não está definido como essa ausência de atendimento no período vespertino será suprida. Falta a definição de ações que mobilizem a comunidade a agir diante de tais dificuldades, buscando a solução desse problema, nas instâncias responsáveis.
7 – Falta de controle disciplinar dos alunos	- No item Conselho de Classe consta que o conselho de classe é formado por professores e membros da Direção da escola; é realizado todo bimestre, após fechamento de notas e tem como objetivo discutir amplamente sobre o perfil de cada turma, de cada educando, sobre aspectos relacionados ao rendimento	- De acordo com os dados do MEC/INEP (2004, p. 5-14) , quem pode definir bem e dar vida às orientações gerais sobre qualidade na escola, de acordo com os contextos socioculturais locais, é a própria comunidade escolar, ou seja, pais, mães, professores, diretores, alunos, funcionários, conselheiros tutelares, de educação, dos direitos da criança, ONGs, órgãos

	em notas, aspectos comportamentais e disciplinares, propondo ações que visam à melhoria global dos educandos.	públicos, universidades, enfim, toda pessoa ou instituição que se relaciona com a escola e se mobiliza por sua qualidade. Constitui um grande desafio para a escola o controle disciplinar que transponha a exclusiva ação de professores na tomada de decisões, assim como criar outras formas desse controle e direcionamento. Tais ações poderão promover a integridade física dos educandos, docentes e funcionários, da estrutura física da escola que incidem diretamente na qualidade de suas práticas.
8 – Adquirir mais materiais pedagógicos/recursos audiovisuais e disponibilizá-los para diversificar e melhorar as atividades pedagógicas;	- No item Instalações Físicas consta que as dependências da escola não estão em boas condições de uso e que foi utilizada verba retirada do próprio bolso da equipe gestora para compra de material de construção a fim de fazer alguns reparos, porém isso não foi suficiente para que o ambiente ficasse apropriado ao que se espera de uma escola.	- Segundo os dados do MEC/INEP (2004, p. 5-14) , sete dimensões inerentes à escola, são fundamentais para definir o padrão de qualidade da escola, a saber: 1 - ambiente educativo; 2 - a prática pedagógica; 3 – avaliação; 4 - gestão escolar democrática; 5 - formação dos profissionais e as condições de trabalho dos profissionais da escola; 6 - espaço físico e recursos materiais; e, por fim, 7 - acesso, permanência e sucesso na escola.
9 – Implantar laboratório de ciências e remover / eliminar os armários dentro de sala de aula;	- No item Mobiliário consta que muitos recursos materiais didáticos ou se encontram velhos e quebrados, ou estão em falta. Por sua vez, a equipe gestora tem que arcar com algum custo para a compra imediata de algum desses ou angariar fundos como promoção de bingos e afins.	O projeto da escola prevê o uso de recursos próprios, oriundos de doações dos funcionários, professores e gestores e de eventos e festividades para a manutenção e reparos diversos de equipamentos e instalações. Como a estrutura física da escola é muito precária e, somando-se a isso, a depredação do patrimônio pela conduta inadequada dos educandos, as verbas públicas destinadas para tal fim não atendem às necessidades de manutenção e reparos.
10 – Implantar auditório ou sala de vídeo;		
11 – Construir quadra coberta de esportes;		
12 – Maior aceitação e atendimento às solicitações do corpo docente;	- No item Princípio Ético consta que todos os segmentos – professores, direção e funcionários – partem do princípio que é de responsabilidade de todos os educadores defender a exigência ética da educação, pautada nos princípios de	O projeto da escola destaca a importância das boas relações no ambiente escolar pautadas em princípios éticos, que valorizam a participação responsável e autônoma dos atores escolares. No entanto, não relaciona quais ações serão realizadas com o objetivo de promover a maior
13 – Maior interação e cordialidade entre		

<p>a Direção e demais setores da escola;</p> <p>14 – Capacitação dos docentes para melhor utilização do laboratório de informática;</p>	<p>cidadania, de democracia, de justiça, do respeito, da solidariedade e da autonomia, oportunizando um ambiente público sério para ampliação das competências individuais e para a garantia da equidade de oportunidades na sociedade tão carentes destes valores.</p> <p>No item Organização Curricular consta que a atual gestão procura trazer filmes, documentários, palestrantes, dentre outros, para dar o suporte necessário aos docentes para que tenham cabedal necessário a fim de ministrarem aulas que sejam realmente significativas.</p>	<p>interação entre os mesmos e a direção, acatando sugestões e dando encaminhamento as solicitações dos diversos segmentos da escola.</p> <p>São previstas, como parte da formação continuada, ações que visam à capacitação dos docentes no uso dos recursos tecnológicos que a escola dispõe.</p>
<p>Percepções:</p> <p>A qualidade da escola é uma questão muito ampla e complexa que envolve recursos materiais, humanos, proposta curricular de trabalho, competência técnica dos gestores, capacitação contínua dos docentes, presença constante da comunidade, parcerias com ONG's, comprometimento e participação de todos, relações interpessoais, dentre outros fatores que, direta ou indiretamente influenciam no modo de pensar, agir e refletir a escola. Ou seja, a qualidade da escola constitui-se por meio de uma busca coletiva permanente.</p> <p>O projeto da escola contempla boa parte dos anseios e demandas levantados na Avaliação Institucional. No entanto, nem todas as ações previstas e necessárias são definidas claramente, deixando em aberto o que a escola pretende fazer em relação a muitos aspectos indicados nas avaliações. Como o Projeto Político Pedagógico da escola é um documento que se produz em seu cotidiano, fica clara a sua característica flexível frente às demandas e desafios que surgem.</p>		

Fonte: elaboração própria

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os dados apresentados anteriormente, é muito oportuno elencar algumas considerações relevantes que, de certa forma, contribuíram para elucidar a questão sobre o engajamento da Equipe Gestora da escola pesquisada na implantação e condução dos processos de Avaliação Institucional, na construção, reformulação e validação do Projeto Político Pedagógico e no acompanhamento das práticas pedagógicas realizadas pelos docentes a fim de melhorar o padrão de qualidade dessas práticas.

A respeito do nível de esclarecimento da Equipe Gestora sobre as várias modalidades de avaliação educacional, ficou evidente que a maioria dos respondentes da pesquisa tem a percepção de que os vários níveis de avaliação almejam o mesmo objetivo – que é melhorar a educação, ou seja, a aprendizagem do educando. É muito oportuno ressaltar que, independente da visão política-pedagógica que cada membro dessa equipe preconiza, há um esclarecimento sobre as finalidades de cada modalidade de avaliação educacional. Isso é um fator positivo que certamente poderá interferir, de alguma forma, no melhor desempenho de suas atribuições. Logo, a capacitação da Equipe Gestora propicia um maior esclarecimento sobre a importância dos processos avaliativos e, conseqüentemente, reflete na competência e no comprometimento para promover e acompanhar esses processos, bem como para ter maior clareza na interpretação dos dados obtidos e para ter mais foco no direcionamento de ações traçadas no Projeto Político Pedagógico da escola. Dessa forma, fortalece uma liderança mais presente, mais competente, mais transparente, mais coesa (na forma de pensar e agir) e sempre focada nos pressupostos da Gestão Democrática.

Sobre a consciência da importância da Avaliação Institucional e do Projeto Político Pedagógico para a implantação das atividades/projetos dentro da escola, ficou constatado que há esse discernimento por parte de todos os membros da Equipe Gestora. No entanto, a participação engajada nesses eventos não é unânime. Isso é um indício de que a Equipe Gestora precisa se mobilizar, por meio da sintonia de ideias e ações, para promover esse engajamento que é tão relevante para a conquista da qualidade. Percebe-se que a teoria dos livros continua distante da prática concreta realizada nas escolas.

Com relação à estreita relação entre a Avaliação Escolar, o Projeto Político Pedagógico e a comunidade escolar, todos os 12 (doze) respondentes – 100% dos sujeitos da pesquisa – mostraram ciência desse fato, o que reflete na adequação das práticas pedagógicas à realidade em que está inserida a escola. Mas, infelizmente, foi constatado que uma grande parcela da comunidade circunscrita à escola não procura a instituição para estabelecer parcerias mais efetivas e duradouras que fortalecem as práticas pedagógicas da escola. Isso, de certa forma, pode ser um reflexo da falta de sintonia/interação entre os projetos da escola e o perfil da comunidade, ou da falta de engajamento da equipe gestora para “abraçar” essa comunidade.

Mesmo assim, a escola realiza reuniões periódicas com a comunidade para discutirem assuntos pontuais do cotidiano intra e extraescolar, como: indisciplina, falta de respeito, violência, vandalismo, drogas, rendimento em notas, falta de interesse nos estudos, dentre outros; e, sempre juntos (escola e comunidade), traçarem metas imediatas que possam inverter esse quadro a curto, médio e longo prazo. Nesse prisma, Freitas *et al.* (2009, p. 79) acrescentam que “a qualidade da escola depende também da qualidade social que se consegue criar no entorno da escola”. Portanto, é necessário que a comunidade encontre espaços de atuação e seja, verdadeiramente, motivada a participar. Isso é um grande dilema para os gestores escolares, haja vista que, além da parceria com a comunidade, é igualmente importante que a Equipe Gestora tenha o hábito da autoavaliação constante/periódica. Isso é evidenciado na análise minuciosa dos dados da Avaliação Institucional mais recente, a fim de rever os projetos e práticas para renovar e inovar suas ações, o que caracteriza a autonomia da escola.

Nessa perspectiva, o plano de ação da escola deverá ser cúmplice da Avaliação Institucional e do atual contexto onde a escola está circunscrita, porque se a instituição sinaliza problemas (internos ou externos), indubitavelmente, o seu projeto deverá se adequar para suprir as demandas, encontrando soluções viáveis e efetivas. Então, os princípios de autonomia, liberdade, participação, da cidadania, da cooperação, da transparência e da democracia são as bases desse documento que também será construído em parceria constante com os educandos, com os docentes, com os funcionários da escola, com o Conselho Escolar, com a família dos educandos e com setores ligados à comunidade escolar. Logo, a Equipe

Gestora deverá estar sempre engajada para colocar na prática o que está escrito no papel (teoria), comungando coletivamente com o ideal de aperfeiçoamento contínuo. Sobre essa questão, Resende (2008, p. 91) afirma que a essência de um Projeto Político Pedagógico é a própria identidade da escola que reflete suas intenções e seus compromissos coletivos.

Após análise da Avaliação Institucional e do Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, ficou evidenciado que o plano de ação da escola contempla boa parte dos anseios e demandas levantados no processo avaliativo interno. No entanto, nem todas as ações previstas e necessárias são definidas claramente, deixando em aberto o que a escola pretende fazer em relação a muitos aspectos indicados nas avaliações. Como o Projeto Político Pedagógico da escola é um documento que se produz em seu cotidiano, fica clara a sua característica flexível frente às demandas e desafios que surgem.

Foi constatado ainda que a qualidade da escola é uma questão muito ampla e complexa que envolve recursos materiais, humanos, proposta curricular de trabalho, competência técnica dos gestores, capacitação contínua dos docentes, presença constante da comunidade, parcerias com ONG's, comprometimento e participação de todos, relações interpessoais, dentre outros fatores que, direta ou indiretamente, influenciam no modo de pensar, agir e refletir a escola. Ou seja, a qualidade da escola constitui-se por meio de uma busca coletiva permanente.

Outro fator relevante que merece ser destacado é que o Projeto Político Pedagógico do ano letivo de 2012 – estruturado conforme as necessidades, os valores e as aspirações de todos os atores que fazem parte da realidade da comunidade escolar –, por algum motivo, ainda não estava formalizado e documentado para ser consultado por todos. Cabe destacar que a análise documental utilizada na pesquisa foi a Avaliação Institucional do ano letivo de 2010 e o Projeto Político Pedagógico do ano letivo de 2011. Tal conhecimento se faz necessário para uma ação mais consciente das metas traçadas, para acompanhar cada etapa, assim como para fazer possíveis mudanças, quando forem necessárias, pois tal norteamento será sempre flexível e dinâmico.

Quanto ao acompanhamento da Equipe Gestora dos projetos realizados pelos docentes da escola pesquisada foi possível notar que a maioria dos integrantes da Equipe Gestora cumpre esse papel. Mas, mesmo assim, cabe também ressaltar que

a Equipe Gestora deve estar em constante sintonia com o corpo docente da escola, estabelecendo parcerias consistentes, duradouras e eficazes nos projetos desenvolvidos. Isso porque não existem projetos de autoria individual em uma gestão democrática, haja vista que o senso de coletivo é regra fundamental nesse modelo de liderança.

Um aspecto importante a considerar nesta pesquisa é que, em alguns momentos, a atuação da equipe gestora mostra-se mais engajada, como na mobilização e suporte a todas as equipes de trabalho, na realização dos projetos pedagógicos no decorrer do ano e na busca por soluções aos desafios que surgem. Dessa forma, toda a Equipe Gestora deverá primar pela constante assistência pedagógica direcionada aos docentes da escola (seja por meio de aquisição de recursos materiais, seja por meio de assessoria pedagógica especializada ou, simplesmente, pelo acompanhamento das etapas dos projetos definidos ao longo do ano letivo), com o propósito de materializar a qualidade das práticas pedagógicas (processo ensino-aprendizagem), ou seja, a qualidade das aulas ministradas.

É muito oportuno destacar a necessidade de haver igualmente essa sintonia constante (na forma de pensar e agir) entre todos que fazem parte da Equipe Gestora, pois, comungar coletivamente da mesma vontade de mudança, mesmo estando inseridos num contexto onde há muitos problemas/dificuldades que, de alguma forma, possam interferir na reformulação do Projeto Político Pedagógico, causando muito estresse e discordâncias, não é para todos. Assim sendo, quando o coordenador pedagógico tem uma percepção mais ampla de suas atribuições como agente questionador, mobilizador, colaborador e transformador do processo ensino-aprendizagem (SEEDF, 2009, p. 23-24), assim como os gestores que direcionam as diversas ações da escola, possivelmente seus propósitos, seus empenhos e engajamentos contagiarão todos os outros atores escolares que também participam desse processo.

Em suma, a liderança democrática, o entusiasmo, o empenho, a dedicação, o comprometimento, o diálogo constante, a cooperação de todos, a ética, a mobilização, a motivação, a criatividade, a proatividade, a abertura a críticas e sugestões, o trabalho coletivo, a busca incondicional do aperfeiçoamento, a persistência e o profissionalismo são características que devem traduzir o engajamento da Equipe Gestora.

Outros estudos são necessários para verificar o engajamento da Equipe Gestora em outras circunstâncias e outros contextos (dentro e fora do ambiente escolar), pois as demandas surgidas diariamente no cotidiano da instituição de ensino interferem, consideravelmente, nas estratégias adotadas, na postura de cada membro da Equipe Gestora e nos resultados alcançados.

Portanto, as circunstâncias (favoráveis ou desfavoráveis) podem direcionar a Avaliação Institucional, manter ou reformular o Projeto Político Pedagógico e a estabelecer o nível de engajamento para a concretização de mudanças/melhorias na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AFONSO, Almerindo. "Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica". In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Escola, Currículo e Avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de; PASSOS, Laurizete F. "Avaliação Escolar: desafios e perspectivas". In: CASTRO, A.D.de.; CARVALHO, A.M.P.de (Orgs.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. Pioneira Thomson Learning, 2001.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. "O projeto político pedagógico no contexto da gestão escolar". In: **Retratos da Escola**. Brasília: CTNE, p. 35-46, 2005.

BALZAN, Newton César; SOBRINHO, José Dias. **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação - A qualidade da nossa escola**; Unicef, PNUD, Inep-MEC (coordenadores); Ação Educativa, São Paulo, 2004.

_____. **Como elaborar o Planode Desenvolvimento da Escola: aumentando o desempenhodaescolapor meio do planejamento eficaz**. 3a ed. Brasília: FUNDESCOLA / DIPRO/ FNDE / MEC, 2006.

_____. **O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB**, 2012. Disponível em: <http://portaldeb.inep.gov.br/>

_____. **Prova Brasil - INEP**. 2012. Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br.gov.br/>

CERVO, A. **Metodologia Científica – Métodos e Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Pearson, 2007.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. "Concepções sobre Avaliação Escolar." In: **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008. Disponível em: estelapsi@terra.com.br

COSTA, Nadja Maria de Lima. "A formação contínua de professores" – novas tendências e novos caminhos. In.: **Holos**; ano 20, p. 63-75, dezembro de 2004.

DEMO, P. "Pesquisa qualitativa: Busca de equilíbrio entre forma e conteúdo". In.: **Revista Latino Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 89-104, abril 1998.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Escola, currículo e avaliação**. Série cultura, memória e currículo; vol. 5; 2º ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERNANDES, Rosana C. de A. "A Educação Continuada de professores no espaço e tempo da coordenação pedagógica: avanços e tensões". In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. da (Org.). **A Escola mudou. Que mude a formação de professores!** 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010, p. 77-90.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. “Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades”. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto & AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.). **Gestão da Educação – Impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 295-316.

FONSECA, Marília. “O projeto político pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar”. In *Cad. Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 302-318, dezembro 2003. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13/01/2012.

FREITAS, Luiz Carlos de *et al.* **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GATTI, Bernardete A. “Avaliação Institucional: processo descritivo, analítico ou reflexivo?” In: **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 34, maio/ago2006.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Pontos e Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação. 2010.

KENSKI, Vani Moreira. “Avaliação da aprendizagem”. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). **Didática: o ensino e suas relações**. 5 ed. Campinas, Papirus, 1999. p. 131-144.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. “O coordenador pedagógico na educação básica – desafios e perspectivas”. In.: **Revista de Educação Educere et Educare**; vol. 2, nº 4, p. 77-90, jul./dez., 2004.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2006.

MALAVASI, Maria Márcia Sigrist. “Avaliação Institucional de qualidade potencializada pela participação dos vários seguimentos da escola”. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (org.) *et al.* **Convergências e tensões no campo de formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 84-103.

MOROZ, Melania; GIANFALDODONI, Mônica Helena Tieppo Alves. **O Processo de Pesquisa – Iniciação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2ª edição, 2006.

NEVES, José Luis. **Pesquisa Qualitativa – Características, usos e possibilidades**. Cadernos de Pesquisas em Administração. São Paulo, v.1, n.3, 2º sem., 1996.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2010.

PORTELA, Girlene Lima. **Abordagens Teórico-Methodológicas**. Projeto de Pesquisa no ensino de Letras para o Curso de Formação de Professores da UEFS.

2004. Disponível em:
http://www.uefs.br/disciplinas/let318/abordagens_metodologicas.rtf.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. “Paradigma – relações de poder – projeto político pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo”. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola – uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 53-94.

RICHARDSON, Roberto; WAINWRIGHT, David (Org). **Pesquisa Social – A pesquisa qualitativa crítica e válida**. Capítulo 6. São Paulo: Ed. Atlas, 3a Ed. 1999.

SEEDF- **Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal** - 2009, p. 23 e 24.

SETUBAL, Tide. **A Prova Brasil na Escola**; Cenpec, 2007.

SILVA, Marcelo Soares Pereira. “Nas trilhas da gestão democrática: o Projeto Político-Pedagógico e a participação na escola”. In: **XXII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**, 2005, Rio de Janeiro, v. 1. p. 1-25.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. “Avaliação Institucional: elementos para discussão”. Palestra realizada pela autora no Seminário: **O ensino municipal e a educação brasileira**, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 04/08/1999.

SOUZA, Alberto de Melo e. **Dimensões da Avaliação Educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SOUZA, Ângelo Ricardo de [et al.]. **Planejamento e trabalho coletivo**. Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba, Ed. da UFPR, 2005, 50 p., p.27- 42.

THURLER, Monica G. “A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive”. In . CHARRA M. (Org.). **Évaluation et analyse des établissements de formation: problématique et méthodologie**. Paris/Bruxelles: De Boeck, 1994. p. 203-224. Tradução de Luciano Lopreto; revisão técnica da tradução de Maria José do Amaral Peneira.

TORRES, Rosa Maria. “Repetência Escolar: Falha do aluno ou Falha do sistema?”. In.: **Pátio**: Revista Pedagógica, Porto Alegre: v.3, n.11, p.8-14, jan. 2000.

VASCONCELLOS, Celso Antunes dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 8ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 14ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2002.

_____. "Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção coletiva." In: (Org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola – uma construção possível**. Campinas, SP: Papyrus, 2008, p. 11-35.

VIEIRA, Sofia Lerche. "Escola: função social, gestão e política educacional". In: FERREIRA, Naura Syria Caparato; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.). **Gestão da Educação – Impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 129-143.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliações Externas e Avaliação Formativa: Uma Articulação Possível**; Lições de Avaliação; GEPA, Universidade de Brasília - Número 3, maio de 2009.

_____. **Virando a Escola do Avesso por Meio da Avaliação**. 2ª Edição. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

ZANELLI, José Carlos. **Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas**. Universidade Federal de Santa Catarina. Estudos de Psicologia 2002, 7 (número especial), p. 79-88.

APÊNDICE

Formulário do Questionário

Tempo de Atuação na SEE/DF: _____ e no CEF 507 _____

Área de atuação / Função desempenhada: _____

1 -O que é a Avaliação Institucional para você?

2 - Com qual finalidade é realizada a Avaliação Institucional na escola?

3 – Você acha que a Avaliação da Aprendizagem (realizada em sala de aula, pelo professor), a Avaliação Institucional (realizada pelo coletivo da escola) e a Avaliação Externa (realizada pelo Sistema de Ensino) têm a(s) mesma(s) finalidade(s)?

- Sim
- Não

Por quê?

4 – Qual a finalidade do Projeto Político Pedagógico para a escola?

5 – O contexto/a realidade onde a escola está inserida pode, de alguma maneira, influenciar a Avaliação Institucional e o Projeto Político Pedagógico?

- Sim
- Não

Por quê?

Como?

6 - Você acha que a Avaliação Institucional e o Projeto Político Pedagógico da escola devem caminhar juntos?

- Sim
- Não

Por quê?

Como?

7 - Como é a sua participação/postura nos momentos de Avaliação Institucional?

- Engajada para concretizar as mudanças necessárias.
- Não engajada, mas prezando por possíveis mudanças.
- Não engajada, por desacreditar nas mudanças.
- Indiferente ao processo.
- Outro

Por quê?

8 - Você conhece o atual Projeto Político Pedagógico da escola?

- Sim
- Não

Por quê?

9 - Você participou/colaborou na elaboração do atual Projeto Político Pedagógico da escola?

- Sim
- Não

Por quê?

Como?

10 – Em algum momento, você já utilizou os dados da última Avaliação Institucional da escola para promover alguma benfeitoria/melhoria na sua área de atuação?

- Sim
- Não

Quando?

Por quê?

11 – Você costuma acompanhar, de alguma forma, os trabalhos/projetos realizado(s) pelos docentes da escola, ao longo do ano letivo?

- Sim
- Não

Por quê?

Como?

12 - Pontue algum(s) obstáculo(s)/dificuldade(s) que existe(m) na escola, interferindo na qualidade de suas atribuições:

13- Qual(is) foi/foram a(s) estratégia(s) utilizada(s) para superar tal(is) dificuldade(s), acima mencionada(s), e concretizar a melhora da qualidade de suas atribuições?

14 – A articulação/sintonia entre coordenadores pedagógicos, supervisores e gestores pode, de alguma forma, interferir no engajamento para concretizar as mudanças necessárias na escola?

- Sim
- Não

Por quê?

15 – Cite algumas características dos coordenadores e supervisores pedagógicos que interferem no engajamento para a implantação de melhorias nas práticas pedagógicas da escola:

16 – Cite algumas características dos gestores que interferem no engajamento para a concretização de melhorias nas práticas pedagógicas da escola:

ANEXOS

ANEXO I

Termo de ciência da instituição

Eu, _____, RG n.º _____, matrícula SEEDF n.º _____, diretor(a) do CEF 507 de Samambaia Sul, sito à _____ CEP _____ Brasília / DF, declaro ter sido informado pelo(a) pesquisador(a) **Sueli Cordeiro Limeira** a respeito dos riscos, benefícios e confidencialidade da pesquisa a ser feita com **6 coordenadores pedagógicos (5 do período diurno e 1 do período noturno), 2 supervisores pedagógicos (um do período diurno e outro do período noturno), 1 diretor, 1 vice-diretor, 2 supervisores administrativos, totalizando 12 (doze) participantes** desta escola, cujo título é: **Avaliação Institucional, Projeto Político Pedagógico e o Engajamento – elo que fortalece a escola**. Também estou ciente e autorizo a pesquisadora a aplicar um questionário contendo perguntas sobre assuntos relacionados ao atual contexto escolar (as práticas pedagógicas, as estratégias e as interações). Tais resultados serão posteriormente publicados e divulgados, por meio digital e/ou impresso, mas que omitirão todas as informações que permitam identificar quaisquer dos profissionais deste estabelecimento de ensino.

Brasília, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do Participante

ANEXO II

Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu, _____, RG n.º _____, declaro ter sido informado(a) pelo(a) pesquisador(a) **Sueli Cordeiro Limeira** a respeito dos riscos, benefícios e confidencialidade do questionário fornecido para a pesquisa: **Avaliação Institucional, Projeto Político Pedagógico e o Engajamento – elo que fortalece a escola**. Também participo voluntariamente ciente de que a publicação e divulgação dos resultados, por meio digital e/ou presencial, nas quais serão omitidas todas as informações que permitam identificar-me, contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado e produção de conhecimento científico.

Brasília, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do Participante

Esclarecimentos a respeito da pesquisa:

- ✓ Justificativas e objetivos.
- ✓ Descrição do método utilizado e métodos alternativos existentes.
- ✓ Desconfortos e riscos associados.
- ✓ Benefícios esperados (para o voluntário e comunidade).
- ✓ Garantia de confidencialidade das informações geradas e a privacidade da pesquisa.
- ✓ Participação voluntária e possibilidade de retirada do consentimento a qualquer tempo, sem prejuízo na relação com o pesquisador ou com a instituição.
- ✓ Conduta para sanar eventuais dúvidas acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa.
- ✓ Recebimento de cópia deste termo.

Contatos:

Professora pesquisador(a) responsável: Sueli Cordeiro Limeira

E-mail: suelicorlimeira@hotmail.com

Telefone: (61) 84521373

Orientadora: Prof.ªMs. Marilene Pinheiro Marinho

E-mail: marieduc.net@gmail.com