

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – UMA TRAMA EM PERMANENTE CONSTRUÇÃO

Luciana Cordeiro Limeira – Universidade Católica de Brasília (UCB)
lucianaclimeira@gmail.com

Eixo temático 1 – Política e gestão da educação e Sistema Nacional de educação

Introdução

O tema avaliação se destaca cada vez mais nas políticas públicas de educação como parte de um conjunto de ações para melhorar a qualidade do ensino público oferecido em todo o país. A constante prática da avaliação externa nas escolas, por meio das avaliações em larga escala, vinculada à avaliação interna dos processos e dos indivíduos que compõem a escola, constitui a avaliação institucional tão almejada e divulgada pelas políticas públicas.

Seguindo essa tendência, a política pública de educação do Distrito Federal propôs a aplicação anual de avaliação institucional própria, em larga escala, como no caso do Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais – SIADE (Decreto nº 29.244/08) e avaliação interna, como o dia temático de Avaliação nas escolas.

Aos gestores, certificados mediante processo avaliativo e classificatório e eleitos democraticamente pela comunidade escolar num modelo de gestão que vigorou desde o ano 2007 com a Gestão Compartilhada (DISTRITO FEDERAL, 2007), cabe vincular, aos objetivos previstos em legislação, os objetivos propostos no Projeto Político-Pedagógico de suas escolas. Este, em permanente construção.

No entanto, percebe-se uma contradição. Nos processos democráticos de gestão escolar, os momentos de avaliação e reflexão das ações desenvolvidas pelas Equipes Gestoras, seu corpo docente e de funcionários e, também, pela comunidade atendida devem fazer parte da rotina escolar. Por meio de uma ampla reflexão sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) e sua funcionalidade, considerando fragilidades, potencialidades e necessidades, a prática da Avaliação Institucional já deveria ser uma realidade vivenciada em seu cotidiano.

Tendo em vista que a própria dinâmica do PPP solicita que as ações previstas para a escola sejam revistas, refletidas e redefinidas, foram levantadas algumas questões de grande relevância para a pesquisa:

- Qual o lugar que a avaliação institucional ocupa no projeto político-pedagógico da escola?
- O que a escola (gestores, professores, funcionários, alunos e pais) sabe sobre avaliação institucional (interna e externa)?
- Como a escola emprega sua autonomia na análise e utilização dos dados já existentes dessas avaliações para buscar soluções aos desafios apresentados?
- De que forma a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) monitora as ações desenvolvidas pelas escolas a partir dos dados levantados pelas avaliações institucionais de modo a oferecer o suporte técnico-pedagógico para melhoria do desempenho?

O que se percebe é que os resultados obtidos nessas avaliações, quando documentados através de relatórios e discutidos pelas equipes que compõem as escolas, dificilmente são

divulgados ou geram ações. Isto frustra as expectativas e percepções que os envolvidos no processo têm dessas avaliações e de seus objetivos assim como da escola e de suas funções.

Objetivos

Objetivo geral

Analisar de que forma a avaliação institucional (interna e externa), como parte de uma política pública educacional de gestão de desempenho, está presente no cotidiano escolar e como se dá a utilização de seus resultados/dados na permanente construção e condução do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas pesquisadas.

Objetivos específicos

- Analisar como a avaliação institucional está presente no cotidiano escolar identificando seus instrumentos, formas de divulgação dos resultados e utilização de seus dados na permanente construção do PPP;
- Identificar o modelo de monitoramento desenvolvido pela SEEDF, nas escolas, no sentido de orientá-las a fazer uso dos dados fornecidos pelas avaliações institucionais;
- Identificar o que os representantes do conselho escolar sabem sobre a avaliação institucional e o projeto político-pedagógico de sua escola.

Revisão de literatura

Avaliação em questão

A avaliação escolar, para Méndez (2007), Esteban (2003), Fernandes (2003), Hoffman (2001), constitui-se do ato de conhecer, averiguar o que os alunos já sabem, o que aprenderam e o que ainda falta conhecer sobre determinado conhecimento. Essa ação caracteriza-se por um processo formativo de avaliação que surge da interação dos sujeitos com o mundo.

Dessa forma, o conceito de avaliação como ato de examinar, ao qual tem o intuito de medir, comparar e, muitas vezes, ranquear os processos diferenciados de cada aluno em um único patamar, muito utilizado na prática docente e de sistema é então discutido e questionado por eles.

Méndez elucida que por meio da avaliação também adquirimos conhecimento. A avaliação deve ser entendida como uma atividade crítica com o fim de promover a aprendizagem tanto do aluno como do professor.

O professor aprende para conhecer e para melhorar a prática docente em sua complexidade, bem como para colaborar na aprendizagem do aluno, conhecendo as dificuldades que deve superar, o modo de resolvê-las e as estratégias que coloca em funcionamento (MÉNDEZ, 2007, p. 14).

A avaliação é o instrumento adequado para orientar o professor na correção desses desvios. Quando somente aplicada ao final de períodos, muitas vezes longos de um para o outro, chega tarde demais e passa a ter características classificatórias, dado o sentido que esta tem de qualificar o que os alunos apresentaram.

A avaliação deve abrir o leque para as muitas possibilidades existentes na construção do conhecimento. O erro deve denotar um dos caminhos traçados pelo aluno para o alcance dos resultados esperados e não, como uma incapacidade de resolução.

De um modo mais amplo, sem o intuito de culpabilizar o professor pelos maus resultados encontrados, a avaliação deve questionar qual a relação existente entre ensino oferecido e a aprendizagem verificada. Esta deve constituir-se de uma reflexão contínua promovida pela interação dos sujeitos nos mais diversos espaços onde convivem.

Hoffmann esclarece que nesse processo os sujeitos exercem influência uns sobre os outros pelo modo de pensar, analisar e julgar seus atos em relação a si e aos outros. Reforça também o papel da avaliação como o ato de repensar as práticas pedagógicas a partir das informações por ela apresentadas e por manter um constante diálogo entre as “intervenções dos docentes e dos educandos” (2001, p. 9). Para a autora

A diversificação dos instrumentos avaliativos tem uma função estratégica na coleta de um maior número e variedade de informações sobre o trabalho docente e os percursos de aprendizagens. Desta maneira, restringir a avaliação ao produto e a um instrumento é desperdiçar uma diversidade, no mínimo, de informações do processo que são úteis ao entendimento do fenômeno educativo e à tomada de decisão para as mudanças necessárias (HOFFMANN, 2001, p. 14).

Assim, a avaliação educacional e avaliação institucional diferenciam-se pelos processos e finalidades a que servem. Fernandes e Belloni (2001, p. 20) apud Moraes e Silva esclarecem que a avaliação educacional

refere-se à avaliação da aprendizagem ou do desempenho de alunos (ou de profissionais) e à avaliação de currículos, concentrando-se no processo de ensino-aprendizagem e nos fatores que interferem em seu desenvolvimento. Já a avaliação institucional, por sua vez, destina-se à avaliação de instituições (como a escola e o sistema educacional), políticas e projetos, tendo atenção centralizada em processos, relações, decisões e resultados das ações de uma instituição ou do sistema educacional como um todo. Nesse sentido, para ser completa, a avaliação institucional contempla e incorpora os resultados da avaliação educacional (sd. p. 2).

A avaliação da aprendizagem é voltada para o acompanhamento do desenvolvimento global dos alunos, com caráter fundamentalmente formativo, considerando-se os diversos aspectos da aprendizagem (cognitivo, social, afetivo, psicomotor, entre outros) num contexto de permanente transformação social.

Já a avaliação institucional, que também apresenta caráter formativo, “está voltada para compreender a escola ou o sistema educacional como espaço vivo, integrado por sujeitos ativos e participantes, na busca de transformação de si próprios e da sociedade” (RIO DE JANEIRO, 2011, p.13).

Dessa forma, os processos avaliativos presentes nas escolas constituem uma complexa ação dos docentes. Envolvem, ao mesmo tempo, as aprendizagens dos alunos, assim como os processos de ensino necessários para que elas se desenvolvam. Ao compreender diferentes atores nesses processos, a avaliação envolve também uma diversidade de interesses, concepções e valores que orientam e, muitas vezes, criam empecilhos na sua aplicação.

Para Freitas (2009), os professores não podem ignorar a existência de um projeto político-pedagógico da escola que orienta os caminhos e o que se deseja alcançar no trabalho coletivo da escola. O autor esclarece ainda que

As escolas não devem se opor à avaliação de seu trabalho. Cabe-lhes aceitar a prestação pública de contas daquilo que fazem em área tão importante para a sociedade. Os pactos de qualidade que firmam internamente devem produzir resultados que se tornem visíveis externamente e que permitam algum controle social (FREITAS, 2009, p. 41).

Quando os processos avaliativos então se ampliam para o ato de ensinar, para as ações desenvolvidas pela escola no intuito de atender a uma comunidade que busca uma educação de qualidade e, também do sistema como está gerindo tais escolas, os professores passam a ser objeto de avaliação. Surgem, então, as resistências.

Sordi e Lüdke (2009) trazem uma importante contribuição acerca desse assunto afirmando que

A avaliação vem ganhando centralidade na cena política e os espaços de sua interferência têm sido ampliados de modo marcante, ultrapassando o âmbito da aprendizagem dos alunos. Por tratar-se de campo fortemente atravessado por interesses, diante dos quais posturas ingênuas não podem ser aceitas, compete aos profissionais da educação desenvolverem alguma *expertise* para lidar com a avaliação (p. 316).

Esclarecem ainda que constitui um grande desafio para o trabalho dos professores vivenciar diferentes formas de avaliação dos alunos e do seu próprio trabalho desenvolvendo uma relação mais madura, inclusive com os que são designados a fazê-lo com os professores.

As autoras também ressaltam que os professores, quando se vêem surpreendidos por políticas públicas que usam a avaliação como recurso de gestão, reagem aos dados, ou se recusando a participar ativamente do processo, ou culpabilizando terceiros, passando a estes a responsabilidade quanto aos maus resultados. Desperdiçam a possibilidade de pensar em ações que superem os problemas detectados. As mudanças, nesse sentido, vêm carregadas de resistências.

A avaliação institucional

Sobrinho (2000) esclarece que a avaliação institucional, diferentemente da avaliação individual das aprendizagens dos alunos, apresenta uma amplitude bem maior porque busca compreender como se processam as relações e as estruturas que compõem a instituição. Explica então que

A avaliação institucional não é instrumento de medida de atividades de indivíduos isolados, nem de trabalhos descolados de seus meios de produção; não é mecanismo para exposição pública de fragilidades ou ineficiência de profissionais individualizados. A avaliação institucional deve ser promovida como um processo de caráter essencialmente pedagógico (SOBRINHO, 2000, p.61).

Em decorrência do movimento de avaliação dos processos internos das instituições superiores de ensino ocorrido desde os anos 80, conforme histórico apresentado por Ristoff (2000), as instituições públicas de ensino que atendem à Educação Básica também foram adotando tais processos de avaliação e sendo estimuladas a desenvolver a prática da avaliação institucional.

As políticas públicas de educação no Brasil, impulsionadas pelos programas financiados por organismos internacionais que definem diretrizes para políticas e programas em vários países do mundo, têm seguido na mesma direção. Marinho informa que

A agenda traçada pelo Banco Mundial, por exemplo, inclui, dentre outras diretrizes, a busca do uso mais racional dos recursos, estipulando que um fator primordial para isso seria a autonomia das instituições educacionais; recomenda que se dê especial atenção aos resultados, enfatizando a necessidade de que se implementem sistemas de avaliação; reforça a ideia de busca da eficiência e maior articulação entre os setores públicos e privados, tendo em vista ampliar a oferta em educação (s/d, p. 56).

Seguindo essa tendência e em conformidade com as orientações dadas por esses programas, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB) – Decreto 6.069/07. Seu objetivo é verificar o cumprimento das metas estabelecidas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, cujo um dos eixos é o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação – MEC (INEP-MEC).

Com a implementação dessas políticas, a avaliação institucional passou a fazer parte do cotidiano escolar. Ao mobilizar cada vez mais esforços de professores e gestores em apresentar melhores resultados, tem como um dos objetivos proporcionar à sociedade um diagnóstico da educação brasileira e, a partir dele, buscar melhorias e oferecer uma educação de qualidade. Para Gadotti (2000) apud Barreto

(...) a avaliação institucional baseia-se em um processo que leva a instituição a se conhecer com profundidade revelando causas e apontando indicadores que norteiam o trabalho pedagógico. Para o autor, “a avaliação é um mecanismo que acompanha a implantação e viabiliza a correção dos rumos de um certo modelo de escola, de um certo projeto político-pedagógico”. E complementa que é impossível gerenciar uma instituição séria como é a escola, que deve primar pela qualidade, competência, justiça e responsabilidade, sem, contudo, ter em mãos “um conjunto de informações” precisas e fidedignas, que subsidiem as tomadas de decisão, não só do gestor mais de toda comunidade educativa (2009, p.34).

A avaliação institucional, para Freitas (2009), deve servir como um espaço privilegiado para a localização e reconhecimento de problemas, reflexão e busca de soluções. Adverte, no entanto, que a escola não deve deixar de buscar do poder público o cumprimento de suas responsabilidades. Esclarece ainda que

Assim, pensar em avaliação institucional implica repensar o significado da participação dos diferentes atores na vida e no destino das escolas. Implica recuperar a dimensão coletiva do projeto político-pedagógico e, responsabilmente, refletir sobre suas potencialidades, vulnerabilidades e repercussões em nível de sala de aula, junto aos estudantes (FREITAS, 2009, p. 35).

Para o autor, a escola precisa rever suas práticas avaliativas no intuito de não hierarquizar os conhecimentos trabalhados nem segregar os alunos pelos resultados que alcançam. Há que se rever como produtora de conhecimentos e em consequência, suas práticas também precisam ser avaliadas.

Nesse sentido, a aprendizagem da avaliação institucional inclui o saber posicionar-se, fruto de contínuas experiências de participação em momentos coletivos entre todos os envolvidos no processo de ensino: professores, gestores, funcionários, alunos e comunidade escolar. Também, da possibilidade de adesão e efetiva participação dos professores numa análise mais aprofundada sobre o trabalho da escola, o estabelecimento de metas e o planejamento de ações para a superação de desafios. Para que isto se dê, falta aos professores o necessário conhecimento do PPP de sua escola e o reconhecimento da importância de sua permanente construção e avaliação coletiva.

Projeto político pedagógico em ação

Entre uma pluralidade de propostas voltadas para a organização e funcionamento da escola pública, situa-se uma proposta nacional, que incentiva a escola a traçar seu próprio caminho educativo, conhecida como “Projeto Político-Pedagógico”. A proposta foi incluída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no inciso I do artigo 13 (FONSECA, 2003, p. 306).

Em sua importante contribuição sobre o conceito de Projeto Político-Pedagógico, Veiga (2008) esclarece que este se constitui como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. Nela, as noções de qualidade, igualdade, liberdade, gestão democrática, entre outras, são alguns dos princípios que aparecem como ponto de partida para a sua construção. Para a autora

Ao se constituir em processo democrático, o projeto político-pedagógico preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. 13

Também Souza (2002), ao tratar sobre a funcionalidade do PPP, acrescenta que este constitui um instrumento tanto de luta contra a fragmentação do trabalho pedagógico da escola, quanto de fortalecedor de sua autonomia. Quando o Estado delega às instituições de ensino a tarefa de produzir e executar um projeto pedagógico, em conformidade com normas estabelecidas a todo o sistema de ensino, aponta o caminho para a construção da autonomia destas por meio da gestão democrática.

Para Neves (2008), a escola precisa seguir às leis regidas pelo Estado. Sua autonomia é fruto de leis próprias criadas para, em comum acordo com as já existentes, dar o devido atendimento e respostas à comunidade que serve. A autora justifica que a autonomia existente nas escolas é o diferencial que as faz se organizar e agir de modo próprio, singular e isto passa a ser reconhecido pela sociedade.

A autonomia da escola é, pois, um exercício de democratização de um espaço público: é delegar ao diretor e aos demais agentes pedagógicos a possibilidade de dar respostas ao cidadão (aluno e responsável) a quem servem, em vez de

encaminhá-lo para órgãos centrais distantes onde ele não é conhecido e, muitas vezes, sequer atendido (NEVES, 2008, p.99).

A avaliação institucional, tanto externa quanto interna, deve ser o instrumento de autoavaliação das escolas para que estas reconduzam os processos educativos que desenvolvem de forma consciente, condizente com o seu PPP e em detrimento da comunidade que atende. Por melhor que seja uma avaliação, se ela não for validada, sentida e vivida, pelos professores e envolvidos, poderá ser prejudicial ao processo como um todo.

Metodologia da pesquisa

A pesquisa realizada utilizou-se da metodologia da pesquisa qualitativa que, por se tratar de um método de analisar e interpretar fenômenos sociais, caracteriza-se por descrever o comportamento humano em toda a sua complexidade. Dessa forma proporciona uma análise mais detalhada sobre os fenômenos estudados constituídos das investigações, atitudes, hábitos cotidianos e tendências comportamentais dos sujeitos e grupos. Sua finalidade é construir uma teoria que explique ou possibilite a compreensão de um fenômeno social em um dado local e momento histórico.

Nessa perspectiva, Bogdan e Biklen afirmam ser necessária uma aproximação do pesquisador através de um contato direto e prolongado com o ambiente ou situação investigada (apud Lüdke e André, 1999). Assim, os resultados obtidos estarão relacionados ao perfil do pesquisador que deverá utilizar-se da sensibilidade e intuição para melhor interpretar os dados coletados e as situações observadas, precisa usar de imparcialidade e não interferir nas contribuições dadas pelos entrevistados.

Na pesquisa qualitativa, a coleta de dados é feita a partir de diversos instrumentos, dentre eles, o próprio pesquisador. Os dados resultantes do pesquisador constituem-se em material reproduzido por palavras e descrições onde a subjetividade deste desempenha importante papel para uma análise mais aprofundada em sua investigação. Rey (2005) esclarece que o indivíduo, em sua condição social, caracteriza a subjetividade social como parte de sistemas de relações constituídos a partir de sistemas de significação e sentido subjetivo. O autor também destaca o caráter interativo das relações pesquisador-pesquisado em pesquisa qualitativa, como dimensão essencial na produção de conhecimentos no estudo dos fenômenos humanos.

A partir da entrevista com membros dos conselhos escolares, da observação das coordenações coletivas e da análise do Projeto Político Pedagógico das escolas selecionadas foi possível a realização de um trabalho de Pesquisa Qualitativa do tipo Etnográfica.

Por ser baseada na observação *in loco*, visando à interpretação de aspectos subjetivos de uma dada realidade social, a pesquisa etnográfica traz contribuições importantes para a pesquisa e estudo de temas referentes à diversidade social. A utilização de técnicas e procedimentos não segue padrões rígidos e definidos, o senso do pesquisador, guiado pelo contexto social da pesquisa dá a direção do trabalho.

Para Gaskell (2000), somando-se à observação, o uso da entrevista, em pesquisa qualitativa, tem como objetivo mapear e compreender assuntos referentes à vida dos respondentes possibilitando aos pesquisadores a introdução de esquemas interpretativos promovendo, de forma mais abstrata, a compreensão das narrativas em torno de conceitos.

Assim, com a pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, pode-se, além do levantamento, análise e comparação de dados, evidenciar as impressões quanto à valorização dos conhecimentos do grupo e da construção de novos conhecimentos necessários ao alcance dos objetivos propostos para a instituição – a escola.

O locus de aplicação da pesquisa

A seleção de escolas para a aplicação da pesquisa partiu da análise dos resultados apresentados pelas avaliações externas, diagnosticadas pelo MEC/INEP que constituem o IDEB dos anos 2009, 2007 e 2005. Como critério de análise, buscou-se as escolas com maior crescimento nos índices, em relação a si próprias nos dados do ano anterior. Foram selecionadas duas escolas com características semelhantes quanto ao crescimento no índice, mas que diferenciam-se quanto à estrutura física e de funcionamento dentro da Diretoria Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro.

A escola 1 obteve o maior crescimento no índice em relação ao ano anterior e em relação às demais escolas do Plano Piloto, em Brasília. No entanto, a pontuação obtida não representa as maiores pontuações do Plano Piloto e DF. A escola 2, seguindo esse critério, também apresentou um grande desempenho, assemelhando-se a algumas escolas do DF que, como ela, apresentaram o mesmo crescimento no índice em relação ao ano anterior, conforme mostram as tabelas abaixo:

Escola 1

IDEB OBSERVADO			METAS PROJETADAS		
2005	2007	2009	2007	2009	2011
5,0	4,5	6,2	5,0	5,3	5,7

<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/> acesso em 16/04/2011

Escola 2

IDEB OBSERVADO			METAS PROJETADAS		
2005	2007	2009	2007	2009	2011
4,5	4,7	6,3	4,6	4,9	5,3

<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/> acesso em 16/04/2011

Buscou-se, assim, identificar em que essas escolas se assemelham e em que se diferenciam em sua relação com as avaliações institucionais e a permanente construção e condução de seu PPP. Para isto, foi realizado o trabalho de levantamento de dados no 2º semestre de 2011.

Conclusões da pesquisa

Após análise dos dados levantados no projeto político pedagógico das escolas, nas observações das coordenações coletivas e das entrevistas realizadas com os membros dos conselhos escolares, constatou-se que ainda há um grande desconhecimento por parte dos atores envolvidos no trabalho escolar em relação às avaliações institucionais tanto internas quanto externas assim como da efetiva construção coletiva do PPP das escolas.

Seguem abaixo, alguns itens conclusivos dessa pesquisa:

- A escola pouco se remete às avaliações externas quando busca se autoavaliar;
- A avaliação externa é mencionada quando a escola precisa se autoafirmar diante de alguma situação externa, por exemplo, o reconhecimento público pelo trabalho que desenvolve, procura por vagas na escola pela comunidade, ações do governo como a devolução de supervisores pedagógicos e administrativos;
- A avaliação interna, conforme orientada pelas políticas públicas, ainda está distante da prática cotidiana de autoavaliação escolar:
 - ✓ Demanda muito tempo de preparação, aplicação e retorno aos diversos segmentos;
 - ✓ É pouco considerada dentro das diversas tarefas que a escola tem que realizar.
 - As coordenações coletivas são usadas para diversos encaminhamentos já conhecidos e realizados pela escola:
 - Os pontos discutidos estão, na maioria das vezes, relacionados às práticas corriqueiras (festas, reuniões de pais, alunos com problemas, dificuldades encontradas no trabalho);
 - Nem sempre os assuntos abordados em reunião, seus apontamentos, são feitos da mesma forma de quando feitos em pequenos grupos ou em conversas informais;
 - Nas falas, a responsabilidade pelos problemas apresentados ou discutidos, pouco aparecem relacionadas à prática dos professores ou gestores.
- A demanda de trabalho nas escolas (gestores, supervisores, coordenadores e professores) sobrecarrega a equipe gestora quando esta é chamada a fazer algo além do previsto em seu dia a dia:
 - ✓ Reuniões imprevistas;
 - ✓ Envio de documentos solicitados com prazo curto para entrega (muitas vezes com informações já enviadas para outros setores da Diretoria Regional de Ensino (DRE)/Plano Piloto e Cruzeiro (PPC) e SEEDF). Isto ocorre pela falta de um sistema que forneça esses dados, já existentes, de um setor para outro;
 - ✓ Constante substituição de professores (provocada pelas ausências desses profissionais por diversos motivos);
 - ✓ Atendimentos aos pais (emergenciais ou agendados) – muitos pais se omitem da responsabilidade que têm em relação aos estudos dos filhos;
 - ✓ Condução e resolução de ações em relação ao Conselho Escolar (convocação para reuniões, deliberações, produção de documentos, validação e envio aos setores responsáveis);
 - Há a omissão de pais em participar do Conselho Escolar ou da APM pela necessidade de seus integrantes estarem mais presentes na escola. No caso das escolas observadas, os pais e também presidentes do conselho são chamados à escola para assinatura de documentos e atualização de informações sobre uso de verbas para compras e outras decisões importantes. Apesar de um desses pais está mais frequentemente na escola, sua participação ocorre por solicitação de algum segmento ou a pedido da direção.
- A avaliação institucional ainda está no patamar das tarefas burocráticas que a escola tem que, obrigatoriamente, realizar;
 - ✓ Ainda está distante da prática prevista e estabelecida pelas políticas públicas;
 - ✓ A avaliação cotidiana do trabalho desenvolvido no ambiente escolar ainda não é vista como parte importante da avaliação institucional.

- A demanda interna e externa das escolas não permite que as equipes responsáveis conduzam adequadamente os momentos de estudo e formação continuada nos horários de coordenação coletiva ou em grupos;
 - ✓ Mesmo quando os materiais de orientação para estudos chegam, via email ou malote de documentos, emitidos pela DRE/PPC ou SEEDF, falta tempo hábil para analisá-los e utilizá-los nos estudos semanais;
 - ✓ Existem assuntos sempre pendentes que ocupam um longo tempo das coordenações coletivas.

- A escola não se remete, em seu cotidiano, aos dados obtidos nas Avaliações Institucionais para a reformulação de seu PPP.
 - ✓ A construção do PPP é do tipo regulatória, onde é produzida sem a efetiva participação dos vários segmentos que compõem a escola. O PPP lhes é apresentado, depois de pronto, para apreciação e possíveis complementações, alterações e então, ser validado por todos.

- A avaliação institucional interna na Educação Básica consta na política pública educacional do DF a partir de datas previstas em calendário escolar e orientada pelo Estado a partir de documentos emitidos. No entanto, passa imperceptível por grande parte dos integrantes da escola quando esta, em momentos diversos, se autoavalia e se analisa.
 - ✓ A escola não é tão obediente às ações previstas em calendário escolar emitido pela SEEDF, considerando-se sua demanda própria que, muitas vezes, orienta suas ações e decisões.

- O perfil dos gestores se diferencia em concepções e na forma de condução e direcionamento do grupo de funcionários e professores. Mesmo pelo fato de ambas terem sido eleitas democraticamente, a escola, em sua estrutura e funcionamento ainda está muito distante de sê-lo.

É preciso considerar que as escolas precisam de parcerias duradouras com os núcleos pedagógicos das DRE's a que estão vinculadas. É necessário orientá-las e dar o devido suporte para que compreendam a importância das avaliações institucionais e do devido uso dos dados por elas gerados. Dessa forma, é possível trazer para discussão, no coletivo da escola, informações detalhadas e contextualizadas para a permanente construção do seu PPP.

REFERÊNCIAS

BALZAN, Newton Cesar e SOBRINHO, José Dias (Orgs.). **Avaliação Institucional: teorias e experiências**. São Paulo: Cortez, 2000.

BARRETO, Hydnéa P. D. **A avaliação em larga escala no Brasil: análise comparativa entre o SAEB e um sistema privado**. Dissertação (Mestrado de Educação). Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2009.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 29.207, de 27 de junho de 2008. Dispõe sobre a composição e função dos Conselhos Escolares das escolas do DF. Diário Oficial do Distrito Federal, Ano XLII Nº 126: Brasília, 2008.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 4036, de 25/10/2007. Dispõe sobre a Gestão Compartilhada como modelo de gestão para as escolas públicas do DF. Diário Oficial do Distrito Federal, Ano XLI Nº207: Brasília, 2007.

ESTEBAN, Maria Teresa. Pedagogia de projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In: SILVA, Janssen Felipe; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. Avaliação escolar: diálogo com professores. In: SILVA, Janssen Felipe; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

FONSECA, Marília. O projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. Cad. **Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 302-318, dezembro 2003. Disponível em www.cedes.unicamp.br. Acesso em 13/03/2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação educacional – caminhando pela contramão**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático**. Petrópolis (RJ): Vozes, p. 64-89, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

IDEB – Resultados e Metas. Disponível em: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 16/04/2011.

INEP – MEC. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): Metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, Estados, Municípios e Escolas. Disponível em www.inep.gov.br/salas/download/ideb/Ideb_Projecoes.pdf. Acesso em: 13/03/2010

LÜDKE, M; ANDRÉ, E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1999.

MARINHO, Railma Aparecida Cardoso. Políticas públicas de avaliação: a avaliação externa e a realidade educacional da microrregião de Januária – MG. http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=597 em 21/03/2011. Dissertação de Mestrado.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvares. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MORAES, Sandro Ricardo Coelho; SILVA, Itamar Mendes. **Escola básica e auto-avaliação institucional: possíveis conquistas, novos desafios**. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/.../GT05-5255--Res.pdf. Acesso em: 22/03/2011.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola – Uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

REY, Fernando L. G. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Thomson Learning, 2005.

RIO DE JANEIRO. GERJ – SEE. Formação Continuada para Coordenadores Pedagógicos. Módulo I (Coordenadores Pedagógicos e a construção de uma escola pública de qualidade). Disponível em: www.ccmn.ufrj.br/extensao/cursoFormacao/moduloI.pdf. Acesso em: 23 março de 2011.

RISTOFF, Dilvo I. Avaliação institucional: pensando princípios. In BALZAN, Newton Cesar; SOBRINHO, José Dias (Orgs.). **Avaliação Institucional: teorias e experiências**. São Paulo: Cortez, 2000.

SIADE – Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal. Decreto nº 29.244. Diário Oficial do Distrito Federal – Ano XLII Nº 127 Brasília-DF, 03 de julho de 2008.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação institucional, instrumento de qualidade educativa: a experiência da Unicamp. In BALZAN, Newton Cesar; SOBRINHO, José Dias (Orgs.). **Avaliação Institucional: teorias e experiências**. São Paulo: Cortez, 2000.

SORDI, Maria Regina Lemes; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.14, n.2, p.313-336, jul.2009. <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a05v14n2.pdf>

SOUZA, Rinaldo Alves de. **O projeto político-pedagógico como instrumento impulsionador da gestão democrática**. Dissertação (Mestrado de Educação). Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2002.

VEIGA, Ilma Passos A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva *in* VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola – Uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 2008.