



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GABRYELLE RAHYARA MIRANDA CASTRO DA CUNHA

**CONTRIBUTOS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARA A CONSTRUÇÃO DA
GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM ESTUDO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO
MUNICÍPIO DE SOLÂNEA (PB)**

Campinas - SP
2025

GABRYELLE RAHYARA MIRANDA CASTRO DA CUNHA

**CONTRIBUTOS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARA A CONSTRUÇÃO DA
GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM ESTUDO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO
MUNICÍPIO DE SOLÂNEA (PB)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia
Universidade Católica de Campinas, **Área de
concentração:** Educação, **Linha de
Pesquisa:** Políticas Públicas em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Piccione
Gomes Rios

Campinas – SP
2025

Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI
Gerador de fichas catalográficas da Universidade PUC-Campinas
Dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C972c	Cunha, Gabryelle Rahyara Miranda Castro da Contributos da avaliação institucional para a construção da gestão democrática : um estudo das escolas públicas do município de Solânea (PB) / Gabryelle Rahyara Miranda Castro da Cunha. - Campinas: PUC-Campinas, 2025. 159 Orientador: Mônica Piccione Gomes Rios. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação , Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2025. Inclui bibliografia. 1. Avaliação Institucional. 2. Gestão Democrática. 3. Ensino Fundamental I. I. Rios, Mônica Piccione Gomes . II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais. Programa de Pós-graduação em Educação . III. Título.
-------	--



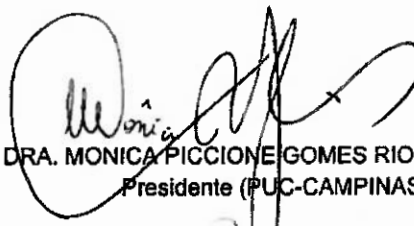
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO*
SENSU EM EDUCAÇÃO

GABRYELLE RAHYARA MIRANDA CASTRO DA CUNHA

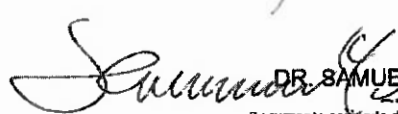
**CONTRIBUTOS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARA
A CONSTRUÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM
ESTUDO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE
SOLÂNEA (PB)**

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Doutorado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 20 de fevereiro de 2025.


DRA. MONICA PICCIONE GOMES RIOS
Presidente (PUC-CAMPINAS)


DRA. ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI
PUC-CAMPINAS


DRA. FRANCISCA ALEXANDRE DE LIMA
Documento assinado digitalmente
gov.br FRANCISCA ALEXANDRE DE LIMA
Data: 17/03/2025 11:26:49-0300
Verifique em <https://validar.itu.gov.br>

DRA. FRANCISCA ALEXANDRE DE LIMA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB

Documento assinado digitalmente
gov.br MARIA TERESA CERON TREVISOL
Data: 23/02/2025 16:30:25-0300
Verifique em <https://validar.itu.gov.br>

DRA. MARIA TERESA CERON TREVISOL
UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA - UNOESC

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a **Deus**, fonte de força, sabedoria e coragem em cada etapa desta jornada. Foi Ele quem me sustentou nos momentos mais desafiadores e me deu a perseverança necessária para superar os obstáculos que surgiram no caminho. Sem Sua presença e amparo, nada disso teria sido possível. Ainda há um longo percurso a ser trilhado, mas confio plenamente que, com Sua orientação divina, seguirei firme até alcançar novos horizontes.

Aos meus pais, **Kauffman Andreia Miranda dos Santos Cunha e Esmeraldo Fernando Castro da Cunha**, dedico meu mais profundo agradecimento e reconhecimento. Cada conselho, cada gesto de apoio e cada sacrifício feito ao longo da minha vida foram essenciais para que eu pudesse chegar até aqui. Vocês sempre acreditaram em mim, mesmo quando minhas próprias forças pareciam insuficientes, e me mostraram, com exemplos diários, o que é amor incondicional. Esta vitória é tanto minha quanto de vocês, e jamais poderei retribuir todo o amor, dedicação e paciência que sempre me ofereceram.

Ao meu irmão, **Gabryel Fernando Castro da Cunha**, agradeço de coração por ser meu alicerce em tantas ocasiões. Sua confiança em meu potencial e seu apoio nos momentos mais desafiadores me deram forças para acreditar em mim mesma. Obrigada por estar sempre ao meu lado, disposto a ajudar e a compartilhar comigo suas palavras de incentivo.

Ao meu noivo, **Fábio Fernandes de Araújo**, devo um agradecimento especial. Você foi minha inspiração para ingressar na pós-graduação, e sua presença ao meu lado tornou esse caminho menos solitário. Obrigada por sua paciência infinita, por seu apoio incondicional e por caminhar comigo em todos os momentos, sejam eles de alegria ou de dificuldade. Sua parceria tem sido meu maior estímulo e uma fonte constante de força e motivação para superar cada desafio, e sou grata por compartilhar essa jornada com você.

À minha cunhada, **Giovanna Oliveira de Sales**, pelo carinho, amizade e apoio ao longo dessa caminhada, contribuindo de forma tão especial para que eu pudesse seguir em frente.

Aos **meus familiares**, que sempre me acompanharam com palavras de incentivo, agradeço por serem parte essencial da minha vida e dessa conquista.

À minha orientadora, **Profa. Dra. Mônica Piccione Gomes Rios**, sou imensamente grata por sua paciência, compreensão e pelos valiosos ensinamentos e orientações ao longo desta pesquisa. Sua dedicação foi essencial para o desenvolvimento deste trabalho.

À minha psicóloga, **Camila Bento**, minha gratidão pela escuta, acolhimento e suporte emocional em momentos tão desafiadores. Seu trabalho foi essencial para que eu pudesse manter o equilíbrio e seguir em frente com confiança.

Aos meus **amigos**, peço desculpas pela ausência durante este período. Saibam que, apesar da correria, vocês são uma parte fundamental desta conquista, e sou grata por terem compreendido e apoiado minha jornada.

Aos **alunos, professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)** pelo êxito e excelência em se adaptarem ao contexto de pandemia e Covid-19, transferindo com eficiência as aulas presenciais para o ambiente remoto e ao **Grupo de Avaliação, Políticas e Sistemas Educacionais (GRAPSE)**, agradeço pelos debates, trocas de saberes e pela ajuda nos bastidores, que tanto contribuíram para este processo.

Às **escolas** e aos **participantes** da pesquisa, minha gratidão pela oportunidade de conhecer suas realidades e por disponibilizarem documentos que enriqueceram a análise desta tese.

Por fim, agradeço aos primeiros leitores desta tese, especialmente à minha orientadora, **Profa. Dra. Mônica Piccione Gomes Rios**, já mencionada, e à banca examinadora, composta pela **Profa. Dra. Francisca Alexandre de Lima**, **Profa. Dra. Maria Teresa Ceron Trevisol**, **Prof. Dr. Samuel Mendonça** e **Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni**, por dedicarem tempo e atenção à análise deste trabalho.

Agradeço também aos suplentes, **Profa. Dra. Nilvania dos Santos Silva**, **Prof. Dr. Elton Luiz Nardi**, **Prof. Dr. Adolfo Ignacio Calderón** e **Profa. Dra. Andreza Barbosa**, docentes que admiro profundamente e que generosamente se dispuseram a avaliar esta pesquisa.

A todos vocês, minha eterna gratidão.

RESUMO

Esta tese é decorrente da pesquisa de Doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, atinente à linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação, sendo vinculada ao Grupo de Avaliação, Políticas e Sistemas Educacionais. Este estudo tem potencial para contribuir com a reflexão sobre a relevância da avaliação institucional para o exercício da gestão democrática. A gestão democrática escolar tornou-se um objeto de estudo amplamente discutido, especialmente nas últimas décadas, à medida que a educação pública passou a ser vista como um espaço central para a consolidação de valores democráticos. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o ideal democrático foi incorporado à educação, estabelecendo a gestão democrática como um dos princípios fundamentais do ensino público no Brasil. Esse compromisso foi reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, que formalizou a gestão democrática como um elemento essencial para a organização e o funcionamento das escolas, fortalecendo o papel da participação coletiva nas decisões escolares. Além disso, a gestão democrática foi reafirmada como prioridade no Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, que delineia metas e estratégias voltadas para a promoção de práticas participativas no contexto escolar. A avaliação institucional vem ganhando grande destaque no atual cenário da educação ao colaborar com a gestão democrática, tendo como potencial a melhoria da educação básica. A tese que baliza esse estudo está assentada na consideração de a avaliação institucional ser essencial para o fortalecimento da gestão democrática nas escolas públicas, pois potencializa a transparência na tomada de decisões e amplia o envolvimento da comunidade escolar, o que contribui para a melhoria da qualidade educacional. Neste contexto, esta pesquisa tem como objetivo investigar os contributos da avaliação institucional para a construção da gestão democrática das escolas públicas de anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Solânea (PB). A abordagem qualitativa é predominante nesta pesquisa. A produção do material empírico deu-se por meio da análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas que possuíam o documento, bem como da aplicação de questionários e da realização de entrevistas, tendo como respondentes os representantes da gestão escolar. O questionário, elaborado na plataforma Forms da Microsoft, foi enviado para as 16 escolas municipais de ensino fundamental, obtendo-se 12 respostas. Quanto às entrevistas, elas foram realizadas em três escolas que atenderam aos critérios previamente estabelecidos, a saber: apresentar um IDEB em crescimento e ter participado de todas as edições do exame. Dessas três escolas entrevistadas, apenas uma também respondeu ao questionário. No total, 14 escolas participaram da pesquisa, representando 87,5% das escolas municipais. O estudo teve como lócus as escolas da rede municipal de educação de Solânea (PB). Conceder voz aos participantes da pesquisa, gestores escolares, constituiu um contributo relevante para o estudo. Como resultado da investigação, destaca-se a necessidade urgente da construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) nas escolas de Solânea – PB, identificando a ausência desse documento como um desafio contínuo desde 2017. A elaboração do PPP deve ser coletiva, levando em consideração as especificidades de cada escola. Também foi identificado que a avaliação institucional é realizada de forma informal e carece de sistematização, o que impede seu potencial de melhorar a prática educativa. Sugere-se a criação de uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) para promover uma avaliação contínua e transparente, além de formar os membros da

comunidade escolar para fortalecer a participação ativa e o compromisso com a gestão democrática.

Palavras-chave: Políticas Públicas em Educação. Qualidade da Educação. Ensino Fundamental I. Gestão Escolar.

ABSTRACT

This thesis presents the results of a PhD research project developed within the Postgraduate Program in Education at the Pontifical Catholic University of Campinas, aligned with the Public Policies in Education research line and connected to the Group on Assessment, Policies, and Educational Systems. The study contributes to the reflection on the importance of institutional assessment for effective democratic management. In recent decades, democratic school management has become a widely discussed topic, as public education is recognized as a vital space for consolidating democratic values. The Federal Constitution of 1988 enshrined the democratic ideal in education by establishing democratic management as a fundamental principle of public education in Brazil. This commitment was further reinforced by the 1996 Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBEN), which formalized democratic management as an essential element for organizing and operating schools and strengthened collective participation in school decisions. Moreover, the National Education Plan (PNE) for 2014–2024 reaffirmed democratic management as a priority by outlining goals and strategies to promote participatory practices within schools. Institutional evaluation has gained prominence in today's educational landscape by supporting democratic management and holding the potential to enhance basic education. The guiding thesis of this study is that institutional evaluation is crucial for reinforcing democratic management in public schools because it enhances transparency in decision-making and increases community involvement, thereby contributing to improved educational quality. Within this context, the research investigates the contributions of institutional evaluation to the development of democratic management in public elementary schools during the early years of education in the municipal education network of Solânea (PB). Adopting a predominantly qualitative approach, the empirical data were collected through an analysis of the Political-Pedagogical Project (PPP) documents, questionnaires, and interviews with school administrators. The questionnaire, administered via Microsoft Forms, was distributed to 16 municipal elementary schools, yielding 12 responses. Additionally, interviews were conducted in three schools that met predetermined criteria—those exhibiting a growing IDEB and have participated in all editions of the exam—although only one of these also completed the questionnaire. In total, 14 schools participated in the research, representing 87.5% of the municipal network. The study notably amplifies the voices of school administrators, thereby enriching the findings. It revealed an urgent need to develop a Political-Pedagogical Project (PPP) in Solânea's schools, highlighting the absence of this document as a persistent challenge since 2017. The development of the PPP must be a collective effort that considers the unique characteristics of each school. Furthermore, the research identified that institutional assessment is often conducted informally and lacks systematization, which diminishes its potential to improve educational practices. It is recommended that a Self-Assessment Committee (CPA) be established to promote continuous, transparent evaluation, along with training for members of the school community to strengthen active participation and commitment to democratic management.

Keywords: Public Policies in Education, Quality of Education, Elementary Education, School Management.

RESUMEN

Esta tesis es resultado de una investigación doctoral desarrollada en el Programa de Postgrado en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Campinas, relacionada a la línea de investigación Políticas Públicas en Educación, y vinculada al Grupo de Evaluación, Políticas y Sistemas Educativos. Este estudio tiene el potencial de contribuir a la reflexión sobre la relevancia de la evaluación institucional para el ejercicio de la gestión democrática. La gestión escolar democrática se ha convertido en un objeto de estudio ampliamente discutido, especialmente en las últimas décadas, a medida que la educación pública ha pasado a ser vista como un espacio central para la consolidación de los valores democráticos. Con la promulgación de la Constitución Federal de 1988, el ideal democrático fue incorporado a la educación, estableciéndose la gestión democrática como uno de los principios fundamentales de la educación pública en Brasil. Este compromiso fue reforzado por la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN), de 1996, que formalizó la gestión democrática como elemento esencial para la organización y funcionamiento de las escuelas, fortaleciendo el papel de la participación colectiva en las decisiones escolares. Además, la gestión democrática fue reafirmada como una prioridad en el Plan Nacional de Educación (PNE) para el decenio 2014-2024, que traza metas y estrategias orientadas a promover prácticas participativas en el contexto escolar. La evaluación institucional viene cobrando gran protagonismo en el escenario educativo actual al colaborar con la gestión democrática, con potencial para mejorar la educación básica. La tesis que orienta este estudio se basa en la consideración de que la evaluación institucional es esencial para fortalecer la gestión democrática en las escuelas públicas, ya que potencia la transparencia en la toma de decisiones y aumenta el involucramiento de la comunidad escolar, lo que contribuye a mejorar la calidad educativa. En este contexto, esta investigación tiene como objetivo investigar las contribuciones de la evaluación institucional a la construcción de la gestión democrática de las escuelas públicas en los años iniciales de la educación fundamental en la red educativa municipal de Solânea (PB). El enfoque cualitativo predomina en esta investigación. La producción de material empírico se produjo a través del análisis del Proyecto Político-Pedagógico (PPP) de las escuelas que contaron con el documento, así como de la aplicación de cuestionarios y la realización de entrevistas, teniendo como encuestados a representantes de la gestión escolar. El cuestionario, elaborado en la plataforma Microsoft Forms, fue enviado a las 16 escuelas primarias municipales, obteniendo 12 respuestas. En cuanto a las entrevistas, las mismas se realizaron en tres escuelas que cumplieron con los criterios previamente establecidos: presentar un IDEB creciente y haber participado en todas las ediciones del examen. De estas tres escuelas entrevistadas, sólo una también respondió al cuestionario. En total, 14 escuelas participaron en la encuesta, lo que representa el 87,5% de las escuelas municipales. El estudio se realizó en escuelas de la red educativa municipal de Solânea (PB). Dar voz a los participantes de la investigación, es decir, a los directivos escolares, constituyó un aporte relevante al estudio. Como resultado de la investigación, se destaca la urgente necesidad de construir el Proyecto Político-Pedagógico (PPP) en las escuelas de Solânea - PB, identificándose la ausencia de este documento como un desafío permanente desde 2017. La elaboración del PPP debe ser colectiva, teniendo en cuenta las especificidades de cada escuela. También se identificó que la evaluación institucional se realiza de manera informal y carece de sistematización, lo que impide su potencial para mejorar la práctica educativa. Se sugiere la creación de un Comité de

Autoevaluación (CPA) para promover la evaluación continua y transparente, además de capacitar a los miembros de la comunidad escolar para fortalecer la participación activa y el compromiso con la gestión democrática.

Palabras clave: Políticas Públicas en Educación. Calidad de la Educación. Educación Elemental. Gestión Escolar.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CPA	Comissão Própria de Avaliação
D	Diretor
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GRAPSE	Grupo de Avaliação, Políticas e Sistemas Educacionais
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PB	Paraíba
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional da Educação
PPC	Projeto Pedagógico-Curricular
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
Siave - PB	Sistema de Avaliação da Educação Básica da Paraíba
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEX	Unidade Executora
VC	Vice-diretor

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Nuvem de palavras dos Aspectos que precisam ser aprimorados 122

Figura 2 – Nuvem de palavras das contribuições da avaliação institucional.. 124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação dos trabalhos encontrados no levantamento de teses e dissertações na BDTD	32
Quadro 2 – Resultado da segunda busca na BDTD após aplicação.....	34
Quadro 3 – Relação dos trabalhos encontrados no segundo levantamento de teses e dissertações na BDTD	35
Quadro 4 – Resultado da primeira busca na SciELO após aplicação do filtro	38
Quadro 5 – Resultado da segunda busca na SciELO após aplicação do filtro	40
Quadro 6 – Resultado da busca nos Anais de 2023 do GT05 da ANPEd após aplicação do filtro	42
Quadro 7 – Resultado da busca nos Anais de 2021 do GT05 da ANPEd após aplicação do filtro	43
Quadro 8 – Resultado da busca nos Anais de 2019 do GT05 da ANPEd após aplicação do filtro	45
Quadro 9 – IDEB das EMEF's da cidade de Solânea - PB	49
Quadro 10 – Desenvolvimento da Avaliação	54
Quadro 11 – Detalhamento do SAEB	63
Quadro 12 – Modelos específicos da gestão da educação republicana	78
Quadro 13 – Perfil dos participantes pesquisados	109
Quadro 14 – Principais ações da gestão escolar praticadas na escola	112
Quadro 15 – Avaliação institucional	113
Quadro 16 – Participantes envolvidos no processo de avaliação institucional e que possuem acesso aos resultados.....	114
Quadro 17 – Uso dos resultados da avaliação	118
Quadro 18 – Avaliação do estado atual do processo de Avaliação Institucional e aspectos que precisam ser aprimorados	119
Quadro 19 – Contribuições da avaliação institucional	123
Quadro 20 – Perfil dos participantes da entrevista	126
Quadro 21 – Percepções sobre a gestão praticadas na escola	128
Quadro 22 – Processo de Tomada de Decisões nas Escolas	130
Quadro 23 – Participação da Comunidade Escolar nas Decisões e Órgãos Colegiados	132

Quadro 24 – Conceção de avaliação educacional	136
Quadro 25 – Concepções e Práticas de Avaliação Institucional nas Escolas	139
Quadro 26 – Desafios para a implementação da Gestão Democrática.....	142

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultado da primeira busca por teses e dissertações na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD).....	31
Gráfico 2 – Resultado da busca com os novos descritores na BDTD.....	34
Gráfico 3 – Resultado da primeira busca na SciELO	37
Gráfico 4 – Resultado da segunda busca na SciELO.....	39
Gráfico 5 – Resultado da busca nos Anais de 2023 do GT05 da ANPEd	41
Gráfico 6 – Resultado da busca nos Anais de 2021 do GT05 da ANPEd	42
Gráfico 7 – Resultado da busca nos Anais de 2019 do GT05 da ANPEd	44
Gráfico 8 – Níveis da avaliação	59
Gráfico 9 – Modelo de Gestão	111
Gráfico 10 – Envolvidos no processo	116
Gráfico 11 – Acesso aos resultados da avaliação institucional.....	116
Gráfico 12 – Avaliação do Estado Atual do Processo de Avaliação Institucional	122

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1 - OS CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	29
1. CAMINHOS METODOLÓGICOS	29
1.1 Revisão de literatura	30
1.1.1 Análise dos estudos encontrados no levantamento bibliográfico	31
1.2 Produção do Material Empírico.....	45
1.2.1 Análise Documental	46
1.2.2. Questionário Misto	46
1.2.3 Entrevista Estruturada	48
1.3 Caracterização do município e das escolas	49
1.4. Participantes da pesquisa	51
1.5 Análise do material empírico.....	51
CAPÍTULO 2 – O CAMINHO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	53
2.1. Conceituação da Avaliação Educacional	53
2.2. A avaliação em larga escala	61
2.2.1. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)	62
2.3. Avaliação Institucional.....	65
3. GESTÃO ESCOLAR: PERSPECTIVAS DEMOCRÁTICAS	76
3.1. A evolução da administração escolar no Brasil para Benno Sander	76
3.2. As concepções de Gestão escolar.....	81
4. ANÁLISE E CATEGORIZAÇÃO DOS RESULTADOS	101
4.1. Análise documental.....	101
4.1.1 Análise do Projeto Político-Pedagógico da EMEF Morada da Lua.....	103
4.2 Questionário.....	108
4.3 Entrevista	125
4.3.1. Percepção sobre a gestão escolar	128
4.3.2. Decisões tomadas pela escola	129
4.3.3. Participação da comunidade e os órgãos colegiados.....	132
4.3.4 Avaliação.....	136
4.3.5 Contribuições da avaliação institucional	138

4.3.6 Desafios na implementação da gestão democrática	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS	148
APÊNDICE A – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO	154
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	158

INTRODUÇÃO

A gestão democrática escolar tornou-se um objeto de estudo amplamente discutido, especialmente nas últimas décadas, à medida que a educação pública passou a ser vista como um espaço central para a consolidação de valores democráticos. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o ideal democrático foi incorporado à educação, estabelecendo a gestão democrática como um dos princípios fundamentais do ensino público no Brasil. Esse compromisso foi reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, que formalizou a gestão democrática como um elemento essencial para a organização e o funcionamento das escolas, fortalecendo o papel da participação coletiva nas decisões escolares.

Além disso, a gestão democrática foi reafirmada como prioridade no Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024¹, que delineia metas e estratégias voltadas para a promoção de práticas participativas no contexto escolar. O PNE busca não apenas assegurar a implementação desse princípio, mas também incentivar a construção de um modelo de gestão que valorize o diálogo entre os diversos atores da comunidade escolar, fortalecendo a corresponsabilidade na tomada de decisões e na construção de uma educação pública de qualidade. Segundo Brasil (2014), a meta 19 do referido Plano visa:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Dentro de um período de dois anos, o PNE (2014-2024) garante a realização efetiva da gestão democrática na educação, ligada a critérios técnicos de mérito e desempenho, assim como à consulta pública à comunidade escolar, especialmente nas escolas públicas. Essa implementação envolve a alocação de recursos e a disponibilização de suporte técnico por parte da União. De acordo com Brasil (2014), para concretizar esse objetivo, o PNE apresenta uma série de estratégias que visam cumprir essa meta:

¹ O plano foi prorrogado até 31 de dezembro de 2025.

19.5) estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;

19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;

As metas delineadas pelo PNE para efetivar a gestão democrática envolvem a criação e o reforço dos conselhos escolares, que atuam como instrumentos de supervisão da gestão escolar. Isso inclui iniciativas para formação dos membros dos conselhos e para promover a ampla participação de todos os segmentos da comunidade escolar na elaboração de projetos políticos-pedagógicos, currículos, planos de gestão escolar e regulamentos internos. Além disso, incentiva-se a participação dos pais ou responsáveis nas avaliações dos professores e dos gestores das escolas.

A demanda por conceber e implementar estratégias e medidas para atingir todas as metas estabelecidas traz consigo a responsabilidade de a escola conduzir avaliações regulares, incluindo a autoavaliação. Nesse contexto, cabe salientar que a avaliação institucional está cada vez mais em foco no atual panorama educacional, sendo reconhecida como um recurso da gestão democrática com um potencial significativo para aprimorar a educação básica. Esse enfoque de avaliação não tem um propósito classificatório nem punitivo; ao contrário, é uma abordagem que visa identificar e diagnosticar os desafios existentes na escola. Para Freitas *et al.* (2014, p. 38)

A avaliação institucional permite, pois, ao coletivo das escolas e aos gestores do nível central que se beneficiem complementarmente dos dados da avaliação para construir um sistema de monitoramento dos problemas que se propõem equacionar numa linha de tempo e no âmbito de suas competências.

A avaliação institucional configura-se, portanto, como um mecanismo essencial para que a escola realize uma reflexão crítica sobre sua própria prática, o que possibilita a identificação de aspectos já desenvolvidos ou conquistas alcançadas, assim como as áreas que necessitam de aprimoramento e enfrentamento de dificuldades. Nesse sentido, serve como ponto de partida para

desencadear ações na direção da superação dos desafios e no desenvolvimento dos aspectos identificados como fragilidades. O diagnóstico gerado por essa avaliação orienta as decisões no ambiente escolar, direcionando-as para a melhoria contínua da qualidade educacional.

Sustentamos a tese de que a avaliação institucional participativa constitui ferramenta crucial para o fortalecimento da gestão democrática nas escolas públicas, pois favorece a transparência nas decisões e amplia a participação da comunidade escolar, o que contribui para o aprimoramento da qualidade educacional.

Essa qualidade, por sua vez, precisa ser questionada e, salvaguardando a polissemia do termo, ao que refere aos fatores intraescolares é necessário considerar a infraestrutura, o planejamento e a gestão, a formação inicial e continuada de professores, e as práticas pedagógicas dos professores. Há, ainda, que se considerar os fatores extraescolares. Consoante Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 205)

a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos.

Nessa perspectiva, a avaliação institucional torna-se premente. Ao oferecer informações relevantes, essa contribui de maneira significativa para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP), que é fundamental no contexto da construção da gestão escolar democrática. Veiga (2003, p. 279) compreende que:

A elaboração do projeto político-pedagógico sob a perspectiva da inovação emancipatória é um processo de vivência democrática à medida que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar e acadêmica participam dela, tendo compromisso com seu acompanhamento e, principalmente, nas escolhas das trilhas que a instituição irá seguir. Dessa forma, caminhos e descaminhos, acertos e erros não serão mais da responsabilidade da direção ou da equipe coordenadora, mas do todo que será responsável por recuperar o caráter público, democrático e gratuito da educação estatal, no sentido de atender os interesses da maioria da população.

O processo de elaboração ou atualização do PPP necessita ser conduzido de maneira democrática e inclusiva, envolvendo a participação ativa de todos os

membros da comunidade escolar. É no âmbito desse projeto que a escola estabelece seus objetivos a serem alcançados, delineia as estratégias a serem implementadas para atingir esses objetivos, estipula os cronogramas das reuniões e define os horários de trabalho de cada membro da equipe escolar. De acordo com Pacheco e Pereira (2007), o projeto da escola existe, como sentido abstrato de uma autonomia dentro de uma estrutura organizacional e como síntese dos projetos que correspondem às atividades de formação, instrução e administração.

A revisão do documento requer um período de reflexão sobre os aspectos que foram identificados como aspectos desenvolvidos/ganhos e aspectos a desenvolver/dificuldades no ano anterior. Esse processo, conduzido de maneira democrática e participativa, oferece a oportunidade para que todos possam analisar e buscar as melhores soluções visando aprimorar a escola. Quando os erros e sucessos são debatidos e ponderados em conjunto, a responsabilidade passa a ser compartilhada por todos os membros da comunidade, resultando em benefícios para a qualidade do ensino na escola. Qualidade essa que nos remete a Arroyo (s/d) citado por Rios (2001, p. 74-75), ao asseverar que a qualidade sociocultural

passa pela 'construção de um espaço público, de reconhecimento de diferenças, dos direitos iguais nas diferenças' e, mais especificamente na contemporaneidade, pela 'renovação dos conteúdos críticos e da consciência crítica dos profissionais', pela 'resistência a uma concepção mercantilizada e burocratizada do conhecimento', pelo 'alargamento da função social e cultural da escola e intervenção nas estruturas excludentes do velho e seletivo sistema escolar.

Ao articular avaliação e qualidade, retomamos Freitas *et.al.* (2014, p. 35) ao evidenciar que “[...] 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 [...]”. A avaliação institucional torna-se uma importante estratégia para o processo de tomada de decisões, pois é através do diagnóstico realizado que as prioridades e as necessidades da escola passam a ser compreendidas.

Segundo Balzan e Dias Sobrinho (2011) para ser aceitável, a avaliação institucional necessita considerar alguns princípios, a saber: (i) o da globalidade – para esse princípio a avaliação é um todo e a escola é unicamente o objeto do

sistema educacional; (ii) o da comparabilidade – entende-se que se faz necessário a uniformidade básica da metodologia e dos parâmetros de avaliação; (iii) o da identidade institucional – a avaliação adquire legitimidade através da autoavaliação; (iv) o da responsabilidade – é preciso que os atores escolares reconheçam que tudo que realizam insere-se em uma cultura de avaliação; (v) o da legitimidade – os dados coletados devem ser os mais adequados aos propósitos da avaliação e as informações devem ser verídicas; (vi) o da continuidade – a avaliação exige processos e práticas avaliativas permanentes.

Brandalise (2010a) descreve que a avaliação institucional centrada na escola possui algumas características, saber: (i) é um processo que a escola é capaz de olhar de forma crítica para si e tem como objetivo melhorar o seu desempenho, por meio da identificação dos campos mais problemáticos e da busca das soluções mais apropriadas para o bom desenvolvimento do trabalho escolar; (ii) é uma busca permanente no intuito da organização e dos atos da escola direcionados pelos próprios profissionais da escola; (iii) é um processo que visa a melhoria da instituição, direcionado através da produção de referenciais ou da procura de fatos comprobatórios; (iv) é uma atividade coletiva, baseada no diálogo e no confronto de perspectivas sobre a escola e sua organização; (v) é um meio de aperfeiçoamento profissional; (vi) é um ato de responsabilidade social; (vii) é orientada para a utilização e (viii) sua condução é realizada de forma interna, mas pode contar com uma assessoria externa

No entanto, de acordo com Brandalise (2010a), a avaliação interna ainda é pouco realizada pelas escolas e não está inserida nas ações desenvolvidas por ela. Além disso, estudos e pesquisas demonstram a carência de formação dos profissionais da escola para que possam desenvolver essa avaliação e isso ocorre devido ao desconhecimento de fundamentos teóricos e/ou metodológicos a respeito da avaliação institucional

No contexto apresentado, o problema de pesquisa que norteia esta pesquisa está assim formulado: quais os contributos da avaliação institucional para a construção da gestão democrática dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas da rede municipal de ensino de Solânea (PB)?

As questões que emandas do problema enunciado são: (i) qual a trajetória da avaliação em larga escala e da avaliação institucional do ensino fundamental?

(ii) quais as concepções de gestão escolar? (iii) como se dá o processo de construção da gestão democrática? (iv) qual a concepção da gestão praticada nas respectivas escolas pesquisadas? (v) qual a percepção da equipe gestora das escolas pesquisadas sobre o potencial da avaliação institucional para o exercício da gestão democrática? (vi) qual a percepção da equipe gestora das três escolas selecionadas sobre o contributo da avaliação institucional para o exercício da gestão democrática?

O objetivo geral desta pesquisa reside em investigar os contributos da avaliação institucional para a construção da gestão democrática das escolas públicas de ensino fundamental I² da rede municipal de ensino de Solânea (PB). A partir das questões de pesquisa, definiram-se como objetivos específicos do estudo: (i) identificar a trajetória da avaliação em larga escala em nível nacional e da avaliação institucional do ensino fundamental, (ii) identificar as concepções da gestão escolar, (iii) identificar o processo de construção da gestão democrática, (iv) analisar a concepção de gestão praticada nas escolas pesquisadas e (vi) analisar a percepção da equipe gestora a respeito da avaliação institucional para a construção da gestão democrática.

Antes de explorar a temática central, é relevante destacar alguns aspectos relacionados ao meu interesse e motivação pela escolha desse tema. Desde a minha graduação em Pedagogia, estive profundamente envolvida em projetos de extensão acadêmica. Minha participação na coordenação de um projeto de Cursinho Solidário e a realização de disciplinas focadas em gestão, incluindo o estágio em gestão, despertou em mim um fascínio por essa área. A partir desse ponto, a gestão escolar se tornou o foco central dos meus estudos e pesquisas.

Fiz o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) visando compreender o que significa a Gestão Setorial³ e se os princípios democráticos estavam inseridos naquele modelo de gerir as escolas. A pesquisa foi guiada pela seguinte questão problema: quais os pontos positivos e negativos da gestão

² Para fins deste texto, optamos por utilizar o termo "ensino fundamental I" em vez de "anos iniciais", pois no município de Solânea, a referência considera ensino fundamental I.

³ A gestão setorial configura-se como um modelo de gestão que era adotado nas escolas do campo do município em análise. Esse modelo envolve a divisão das áreas rurais em blocos ou setores, nos quais cada bloco/setor é liderado por um diretor e um vice-diretor, que são responsáveis por supervisionar duas ou mais escolas.

setorial aplicada na educação do campo nas escolas públicas localizadas no 3º Setor do município de Solânea – Paraíba? Para a realização deste estudo, a pesquisa foi conduzida no terceiro setor no município de Solânea – PB e foram entrevistados aleatoriamente: dois alunos, dois pais de alunos, dois professores, dois auxiliares e o gestor responsável pelas três escolas do setor.

A análise dos dados coletados revelou que, apesar dos obstáculos mencionados nas entrevistas, a gestora busca envolver todos os membros da instituição para colaborativamente determinar as melhores decisões para a escola. Através desse processo, eles conseguem implementar certos princípios democráticos no ambiente escolar.

No entanto, é evidente que, visando um desenvolvimento mais eficaz da instituição, a abordagem de gestão por setores deve ser reavaliada. Sugere-se que a divisão de gestão por setor seja abolida, optando-se pela designação de um gestor para cada escola. Isso facilitaria a resolução de problemas de acordo com a realidade específica de cada escola, resultando em um maior comprometimento da gestão devido à responsabilidade única, bem como um aumento do engajamento da comunidade devido à presença mais ativa do gestor. Além disso, essa abordagem garantiria um funcionamento mais eficiente das instâncias colegiadas e permitiria a elaboração individualizada dos Projetos Políticos-Pedagógicos para cada escola. Sendo assim, com base na minha experiência, afirmar que as decisões tomadas no âmbito das escolas geridas pelos setores do município de Solânea - PB, durante o período da pesquisa, foram verdadeiramente democráticas é algo que demanda cautela, uma vez que essa questão levanta dúvidas e exige um olhar mais crítico e detalhado.

Após concluir meu TCC, observei que havia divergências entre as pessoas na compreensão do conceito de gestão democrática, frequentemente sem uma compreensão sólida do próprio conceito de democracia e das implicações disso para o contexto escolar. Essa constatação me instigou e me levou a perceber a importância de estabelecer um entendimento claro do conceito de democracia como ponto de partida para compreender verdadeiramente a implementação da gestão democrática. Foi exatamente essa curiosidade que impulsionou o foco da minha pesquisa de mestrado.

Diante de toda a experiência que acumulei, senti a necessidade de iniciar esta pesquisa compreendendo o verdadeiro significado da democracia e,

posteriormente, aprofundar minha investigação sobre a gestão democrática. Para esse propósito, optei por fundamentar meu estudo no trabalho do filósofo John Dewey (1859-1952), que dedicou grande parte de sua vida ao estudo da democracia, considerando-a além de simplesmente uma forma de governo, mas como um princípio a ser vivenciado no cotidiano desde a infância, principalmente no ambiente escolar.

Diante desse cenário, o problema norteador deste estudo foi: como a gestão democrática e o conceito de democracia são percebidos e experienciados pela equipe escolar de duas escolas do ensino fundamental 1? O objetivo geral da pesquisa buscou compreender o conceito de democracia, com ênfase em John Dewey, e como ele pode auxiliar a gestão escolar do ensino fundamental I em escolas do município de Campinas-SP. A pesquisa incorporou elementos empíricos por meio de três técnicas de coleta de dados durante a pesquisa de campo: (i) análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP); (ii) realização de entrevistas com vice-diretores, orientadores pedagógicos e professores; (iii) condução de observações não participantes, registradas por meio de um diário de campo no qual a pesquisadora registrava suas percepções durante o período de observação.

Como resultado desta investigação, publicada por Cunha e Mendonça (2021), constatou-se que a equipe gestora e os professores das duas escolas estudadas necessitam ampliar e intensificar seus estudos sobre as legislações referentes à gestão escolar e políticas públicas. A concepção da gestão escolar conforme concebida por John Dewey, que enfatiza a participação efetiva de representantes de todo o segmento escolar nos conselhos escolares como uma experiência autêntica, não faz parte do ambiente escolar examinado.

Ficou evidente o quão frágil ainda é o entendimento do conceito de democracia e sua prática dentro da escola, especialmente no contexto da gestão escolar. Embora as escolas possuam princípios democráticos, como definido por lei, há ainda um longo caminho a percorrer. Há várias questões que demandam construção e desconstrução nas escolas do país, uma vez que alguns membros dos órgãos colegiados não conseguem compreender a relevância de sua participação nesses órgãos e não se veem refletidos nas decisões tomadas.

Como sugestão para as escolas, ficou proposta a implementação de programas de formação contínua para os integrantes dos conselhos escolares.

Dada a recorrência dos problemas encontrados nas duas escolas investigadas, tal sugestão apresenta um potencial considerável para ser considerada como uma política pública. Isso poderia contribuir para a melhoria do cenário nacional, já que a falta de compreensão e efetiva participação nos processos decisórios é uma questão persistente em várias escolas do país.

Ao ingressar na rede municipal de ensino de Solânea – PB, eu não tive a chance de participar de qualquer programa de formação relacionada à avaliação institucional. Ao longo da minha limitada experiência, observei que as escolas onde atuei não conduziam avaliações institucionais de forma sistemática.

Essa vivência, combinada com as leituras realizadas e as inquietações provenientes das pesquisas anteriores, fortaleceu o meu desejo de aprofundar a análise em prol de um sistema educacional de qualidade. Com isso, senti um estímulo para investigar mais profundamente o objeto de pesquisa em questão, a avaliação institucional como propulsora da gestão democrática. Nesse sentido, defende-se a importância de uma investigação empírica para compreender os contributos da avaliação institucional para a construção da gestão democrática das escolas públicas do município de Solânea (PB).

Quanto à metodologia empregada, esta pesquisa se classifica predominantemente como qualitativa, embora não despreze os dados quantificáveis. Além disso, abrange uma pesquisa de natureza empírica, utilizando três técnicas distintas para a coleta de dados durante a pesquisa de campo: (i) análise documental dos Projetos-políticos Pedagógicos (PPP) das escolas pesquisadas; (ii) a aplicação de questionários mistos e (iii) realização de entrevista semiestruturada.

A realização da revisão de literatura desempenha um papel crucial em reforçar o interesse da pesquisadora no tema em questão. Dessa maneira, ao conduzir as buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e nos anais do GT05 - Estado e Política Educacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), não foi possível localizar trabalhos que tivessem como objetivo investigar a relação da avaliação institucional na construção da gestão democrática. Essa ausência reforça a singularidade e a relevância deste estudo, ressaltando seu potencial em contribuir para a expansão das discussões relacionadas à avaliação educacional e à gestão

democrática no contexto acadêmico-científico. Além disso, esse estudo também possui o potencial de contribuir para a definição e redefinição de políticas públicas, em prol da melhoria da qualidade da educação, sobretudo, na rede municipal de educação pesquisada.

A pesquisa qualitativa, sem desprezar os dados quantitativos, foi a opção para esse estudo. Quanto à produção de material empírico, a escolha neste considerou a análise dos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPPs) das escolas que possuíam esse documento, bem como a aplicação de questionários e a realização de entrevistas com integrantes da equipe de gestão escolar. O lócus da pesquisa são as escolas da rede pública municipal de educação de Solânea (PB).

O questionário, elaborado na plataforma Forms da Microsoft, foi enviado para as 16 escolas municipais de ensino fundamental de Solânea (PB), tendo 12 escolas enviado as respostas.

No que tange às entrevistas, foram selecionadas três escolas que atenderam aos critérios pré-estabelecidos, a saber: apresentação de um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) crescente e participação em todas as edições do exame entre 2005 e 2019. As três escolas selecionadas contaram com a participação na entrevista de um integrante da gestão. Das três escolas, apenas uma respondeu ao questionário, sendo que duas apenas participaram da entrevista, não tendo enviado o questionário respondido. Assim, em um total de 16 escolas, 14 escolas participaram da pesquisa, o que corresponde a 87,5% das escolas municipais do município.

Este trabalho encontra-se organizado em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo apresenta a revisão de literatura e os procedimentos metodológicos. O segundo capítulo enfoca a trajetória da avaliação em larga escala em nível nacional e da avaliação institucional do ensino fundamental. O terceiro capítulo encerra as concepções da gestão escolar com ênfase na construção da gestão democrática. O quarto capítulo apresenta as análises do projeto político-pedagógico e da concepção de gestão praticada nas escolas pesquisadas e da percepção da equipe gestora a respeito da avaliação institucional para a construção da gestão democrática.

CAPÍTULO 1 - OS CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, são apresentados tanto a revisão de literatura quanto os procedimentos metodológicos adotados para conduzir a pesquisa. Para a revisão de literatura, foram consideradas teses, dissertações, artigos e resumos disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na Scientific Electronic Library Online (SciELO) e nos anais do GT05 - Estado e Política Educacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Após a revisão da literatura na BDTD, SciELO e no GT05 da ANPEd, o trabalho foi submetido à avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa e recebeu aprovação, conforme registrado sob o CAAE: 78142624.7.0000.5481. A realização desse procedimento é essencial para assegurar que nenhum participante seja prejudicado, tanto durante a condução da pesquisa empírica quanto em qualquer momento posterior.

1. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa, em face do problema, do objetivo geral e dos objetivos específicos enunciados anteriormente, é fundamentada em uma abordagem de pesquisa predominantemente qualitativa, sem desprezar os dados quantificáveis. Sampieri, Collado e Baptista (2013) destacam que a pesquisa qualitativa se concentra em compreender e aprofundar os fenômenos, os quais são explorados a partir da perspectiva dos participantes. Esse enfoque é adotado quando se busca compreender a visão dos participantes sobre os fenômenos que os rodeiam, investigando suas experiências, pontos de vista, opiniões e significados, ou seja, como percebem a sua realidade.

A pesquisa qualitativa considera a subjetividade dos participantes e, de acordo com Oliveira (2005), é um processo de reflexão e análise da realidade. Pode ser definida como uma tentativa de explicar de forma profunda o conceito e as características dos resultados dos dados obtidos por meio de entrevistas ou questões abertas, sem a mensuração quantitativa de características ou comportamentos.

A abordagem qualitativa se destaca como a mais apropriada para explorar as características dos dados coletados nesta pesquisa, conduzir análises e alcançar os objetivos estabelecidos. Ela oferece a capacidade de compreender e examinar as particularidades e experiências individuais dos participantes. No entanto, é importante destacar que essa abordagem não exclui os dados quantificáveis, caso surjam, e estes serão examinados levando em consideração suas singularidades, contribuindo assim para o aprofundamento da pesquisa.

1.1 Revisão de literatura

Para elaborar o quadro teórico, foi realizada uma revisão de literatura, que, conforme Gil (2021), demanda familiaridade com o tema, envolvendo o conhecimento dos principais trabalhos já realizados. A consulta a esses estudos permite não apenas obter uma visão abrangente do assunto, mas também identificar fontes primárias relevantes por meio da análise das referências bibliográficas.

A revisão de literatura desempenha um papel fundamental no embasamento e na condução de estudos acadêmicos rigorosos e bem fundamentados. Segundo Gil (2021), as fontes utilizadas englobam uma variedade de materiais, como livros, artigos originais, teses, dissertações, comunicações em eventos científicos, entre outros. As bases de dados disponíveis online representam a principal fonte de identificação desses recursos. Ao acessar essas bases, o pesquisador se depara com milhares de fontes, o que demanda um domínio adequado das plataformas, especialmente no que diz respeito aos métodos de filtragem apropriados.

Diversos critérios podem ser empregados para a seleção do material, incluindo restrições temporais, palavras-chave relacionadas ao tema de estudo, idioma em que o trabalho foi redigido, localização geográfica da pesquisa, entre outros. Após a aplicação desses filtros, o material selecionado passa por uma etapa de leitura.

Conforme Gil (2021) destaca, não é necessário ler integralmente cada fonte. Recomenda-se iniciar com uma leitura exploratória, examinando o resumo ou o sumário, por exemplo, para determinar quais serão os focos da leitura mais detalhada. Em seguida, procede-se à leitura cuidadosa dos trechos

selecionados, seguida pela elaboração de um resumo do texto. Dessa maneira, espera-se que ao final deste processo sejam escolhidos apenas os artigos e documentos que verdadeiramente contribuam para a construção do arcabouço teórico necessário à pesquisa.

Cabe observar que foi estabelecido um recorte temporal para as publicações entre 2019 e 2024, correspondente aos últimos cinco anos, tendo em vista a conclusão da tese em 2024. A escolha desse recorte temporal visa assegurar a inclusão dos estudos mais recentes.

1.1.1 Análise dos estudos encontrados no levantamento bibliográfico

A elaboração do levantamento bibliográfico teve início com a busca de teses e dissertações na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD), realizada em março de 2024. Foi utilizada a ferramenta de busca avançada nos bancos de dados, permitindo a localização de estudos que abordassem os temas avaliação institucional, gestão democrática e ensino fundamental I. Os critérios de filtragem incluíram pesquisas que apresentassem conexões entre esses descritores, fossem originárias do Brasil, estivessem redigidas em língua portuguesa e que estivessem relacionadas com a gestão democrática e a avaliação institucional no ensino fundamental I.

Gráfico 1 – Resultado da primeira busca por teses e dissertações na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD)



Fonte: Elaborado pela autora. Pesquisa realizada em março de 2024.

Conforme indicado pelo gráfico, a única combinação que obteve resultados foi a combinação 1, onde a busca avançada na BDTD foi realizada inserindo os descritores avaliação institucional, gestão democrática e ensino fundamental I nos critérios de filtragem “todos os campos”. Essa busca resultou em um total de 13 dissertações e teses, das quais 3 eram pesquisas repetidas, totalizando 10 estudos únicos. Entre esses 10 estudos, apenas 3 estavam relacionados especificamente ao ensino fundamental I. Os outros 7 estudos estavam distribuídos da seguinte forma: 3 relacionados ao ensino superior, 2 ao ensino médio e 2 aos anos finais do ensino fundamental.

A seleção dos trabalhos considerou aqueles que articulassem a gestão e a avaliação em seus estudos. Após a leitura dos resumos e introduções dos 3 trabalhos restantes, foi identificado que 2 deles não estavam diretamente ligados ao objeto pesquisado. Um desses trabalhos tinha o foco na resolução de conflitos no convívio escolar, enquanto o outro abordava o enfrentamento dos desafios provenientes da violência urbana. Dessa forma, restou apenas 1 trabalho que estava alinhado com a temática deste estudo.

Quadro 1 – Relação dos trabalhos encontrados no levantamento de teses e dissertações na BDTD

Ano	Título	Autor	Orientador	Universidade	Nível	Foco do Estudo
2019	Práticas gestoras e avaliação em larga escala em uma escola dos anos iniciais em Urupá-RO	SERAFIM, Queila Louzada de Oliveira	Miriam Raquel Piazzini Machado	Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF	Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública	Avaliação em larga escala

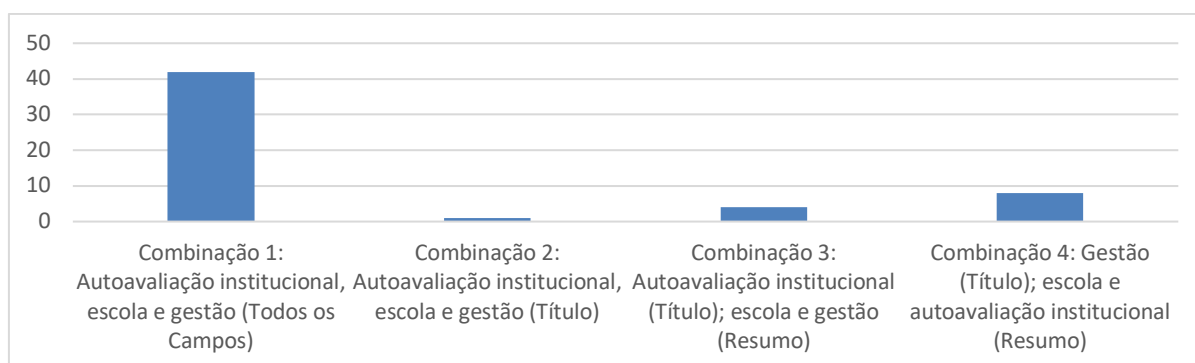
Fonte: Elaborado pela autora. Pesquisa realizada em março de 2024.

A pesquisa de mestrado conduzida por Serafim (2019), intitulada “Práticas de Gestão e Avaliação em Larga Escala em uma Escola dos Anos Iniciais em Urupá-RO,” tem como principal objetivo “identificar quais ações pedagógicas orientadas pela equipe gestora da Escola Estadual de Ensino Fundamental Waldemar Higino de Souza¹ contribuíram para melhores resultados no processo

de ensino e aprendizagem” (Serafim, 2019, p. 16). A pesquisa foi norteada pela seguinte questão: “quais práticas pedagógicas orientadas pela equipe gestora, desenvolvidas na escola estadual WHS, contribuíram para melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem e que repercutiram na elevação do resultado no IDEB?” (Serafim, 2019, p. 18). A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e interpretativa dos dados e foram utilizados os seguintes instrumentos para coleta de dados: “(i) análise dos documentos internos da Escola Waldemar Higino; (ii) entrevista semiestruturada com três gestoras” (Serafim, 2019, p. 97).

O estudo apontou que as concepções se disseminam na percepção da avaliação como uma “ferramenta de condução de ações educativas exitosas, de redefinição do planejamento e do ensino e de autoavaliação da prática docente em que se ressalta o papel do gestor pedagógico na orientação dos professores.” (Serafim, 2019, p. 140). Ao finalizar seu estudo, a autora propõe a “formação continuada para a equipe gestora, baseada no acolhimento da gestão pedagógica, democrática e participativo” Serafim, 2019, p. 140) e o “fortalecimento da participação a partir de encontros com a comunidade escolar, para atender as necessidades de elaboração de documentos de acordo com a realidade da escola que contemplem os anseios da comunidade escolar” (Serafim, 2019, p. 140).

Diante da escassez de trabalhos com os descritores anteriores, optou-se por expandir o campo de busca na BDTD, adicionando três novos descritores: autoavaliação, escola e gestão. Essa ampliação visa aumentar as chances de encontrar trabalhos relevantes que possam não ter sido identificados nas buscas anteriores. A busca avançada foi conduzida utilizando a combinação dos três novos descritores. No entanto, é válido ressaltar que os critérios estabelecidos anteriormente permanecem válidos: os trabalhos encontrados devem ser originários do Brasil, redigidos em língua portuguesa e relacionados à gestão democrática e à avaliação institucional no ensino fundamental I.

Gráfico 2 – Resultado da busca com os novos descritores na BDTD

Fonte: Elaborado pela autora. Pesquisa realizada em março de 2024.

Com a nova combinação de descritores, um número maior de trabalhos foi encontrado, totalizando 55 trabalhos. Após a aplicação dos filtros descritos anteriormente para refinar os resultados, houve uma redução no número de trabalhos, como mostrado na tabela abaixo:

Quadro 2 – Resultado da segunda busca na BDTD após aplicação do filtro

Descritores Combinados	Resultado Inicial	Resultado Final
Combinação 1: Autoavaliação institucional, escola e gestão (Todos os Campos)	42	1
Combinação 2: Autoavaliação institucional, escola e gestão (Título)	1	1 ²
Combinação 3: Autoavaliação institucional (Título); escola e gestão (Resumo)	4	1 ²
Combinação 4: Gestão (Título); escola e autoavaliação institucional (Resumo)	8	1 ⁴

Fonte: Elaborado pela autora. Pesquisa realizada em março de 2024.

A combinação 1, composta pelos descritores autoavaliação institucional, escola e gestão (Todos os Campos), inicialmente apresentou 42 resultados. Devido à abrangência do termo autoavaliação institucional e à aplicação do filtro todos os campos, foram incluídos trabalhos relacionados à autoavaliação em diversas áreas, como direitos humanos, desastres ambientais e autorregulação, além de contextos como saúde, educação infantil, ensino médio e superior. No entanto, esses trabalhos não estavam alinhados com os critérios estabelecidos

⁴ O trabalho selecionado no resultado final está presente na pesquisa da combinação 1, que utilizou os descritores autoavaliação institucional, escola e gestão em todos os campos.

anteriormente e foram excluídos. Após a filtragem dos trabalhos conforme os critérios, apenas 1 trabalho foi selecionado.

A combinação 2, composta pelos descritores autoavaliação institucional, escola e gestão (Título), resultou em apenas 1 trabalho. No entanto, este trabalho já havia sido selecionado na combinação anterior. A Combinação 3, utilizando o descritor autoavaliação institucional no título e os descritores escola e gestão no resumo, resultou em 4 trabalhos. Destes, 1 já havia sido selecionado na combinação 1. Os outros 3 trabalhos estavam relacionados à educação infantil (2 trabalhos) e ao curso técnico em nutrição e dietética (1 trabalho), e foram descartados por não atenderem aos critérios estabelecidos anteriormente.

Na combinação 4, utilizando o descritor gestão no título e os descritores escola e autoavaliação no resumo, foram encontrados 8 trabalhos. No entanto, apenas 1 desses trabalhos cumpriu os critérios previamente estabelecidos, e esse trabalho já havia sido selecionado na primeira combinação. Os demais trabalhos estavam relacionados ao ensino superior, a programas de inclusão, organizações culturais e formação de gestão municipal, não atendendo aos critérios estabelecidos e, portanto, foram descartados. Após a aplicação dos filtros, foram selecionados apenas 1 trabalho, que será descrito a seguir.

Quadro 3 – Relação dos trabalhos encontrados no segundo levantamento de teses e dissertações na BDTD

Ano	Título	Autor	Orientador	Universidade	Nível	Foco do Estudo
2021	A autoavaliação institucional como instrumento de Educomunicação a serviço da gestão escolar democrática e participativa	OLIVEIRA, Vanessa Paula de	Nádia Conceição Lauriti	Universidade Nove de Julho (UNINOVE)	Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais	Educomunicação

Fonte: Elaborado pela autora. Pesquisa realizada em março de 2024.

A pesquisa de mestrado conduzida por Oliveira (2021), cujo título é “A autoavaliação institucional como instrumento de educomunicação a serviço da gestão escolar democrática e participativa”, tem como objetivo principal “analisar como ocorrem os processos da autoavaliação institucional sob a perspectiva da

educomunicação na escola selecionada para a pesquisa" (Oliveira, 2021, p. 31). A pesquisa aborda quatro problemas norteadores. O primeiro questiona se "a autoavaliação institucional sob a perspectiva da educomunicação pode ser usada como recurso auxiliar para avaliar a qualidade da educação na unidade escolar?" (Oliveira, 2021, p. 31). O segundo problema busca compreender "quais são os princípios e os encaminhamentos da inserção da autoavaliação institucional sob a perspectiva da educomunicação na escola selecionada?" (Oliveira, 2021, p. 31). O terceiro problema investiga "quais as potencialidades da autoavaliação institucional para fomentar a mediação entre a gestão e os participantes da comunidade escolar?" (Oliveira, 2021, p. 31). Por fim, o quarto problema indaga sobre "quais as possibilidades e os desafios a serem superados para que a realização de uma autoavaliação institucional seja um processo contínuo e democrático?" (Oliveira, 2021, p. 31).

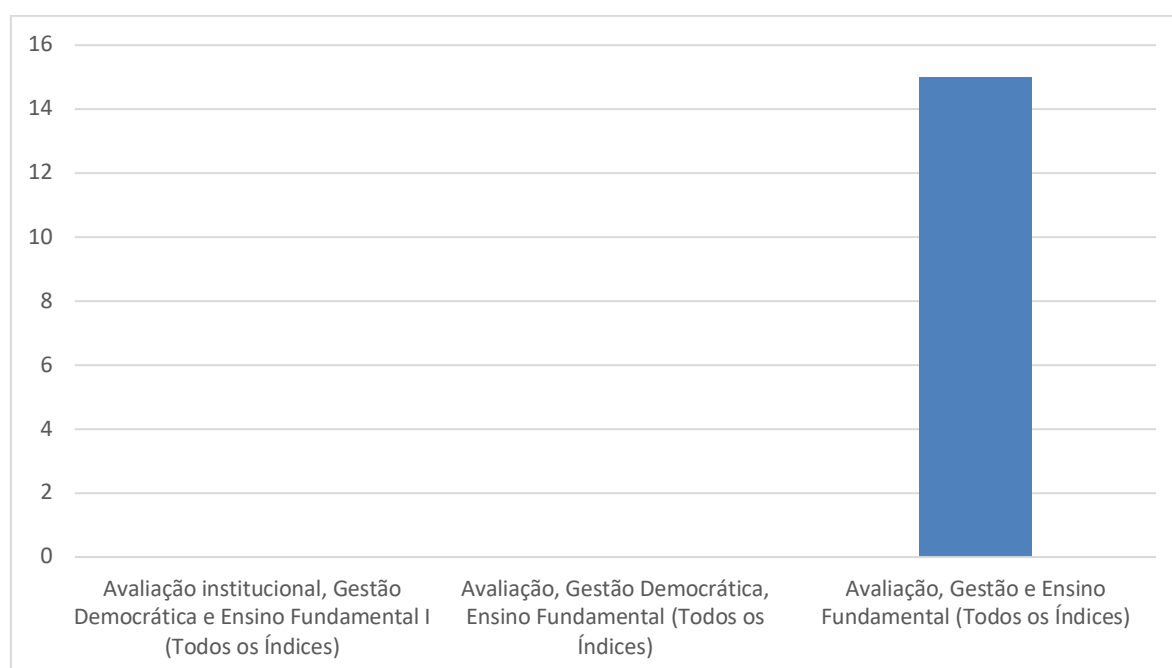
A pesquisa adotou "características de um estudo de caso, com o uso de abordagens qualitativas e quantitativas" (Oliveira, 2021, p. 8). Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram um "questionário semiestruturado por formulários eletrônicos" (Oliveira, 2021, p. 8) e entrevistas realizadas com diferentes membros da comunidade escolar, incluindo "dois representantes da equipe gestora (diretora e assistente pedagógica), oito professores, seis funcionários e treze participantes da comunidade" (Oliveira, 2021, p. 8). Quanto aos resultados obtidos na pesquisa, eles indicam que os participantes da pesquisa "reconhecem a importância da participação e do compartilhamento de poder, conduzido de forma respeitosa e coesa, porém a ideia ainda não consegue ir para a realidade, pois a participação nas decisões da escola ainda se concentra em poucas mãos" (Oliveira, 2021, p. 120). A autora ainda ressalta a "necessidade de inserção de um processo avaliativo sério e participativo, possibilitando a evolução na direção do descobrimento de sua identidade e acompanhamento de sua dinâmica" (Oliveira, 2021, p. 121).

Após a pesquisa realizada na plataforma da BDTD e a análise dos trabalhos, foi possível constatar a singularidade e relevância deste estudo. Essa constatação baseou-se na delimitação da investigação descrita anteriormente. Observou-se que a maioria dos trabalhos encontrados nessa busca não estão relacionados ao ensino fundamental I. Mesmo nos casos em que o descritor é

mentionado no resumo do trabalho, não constitui a temática principal dos trabalhos identificados.

A consulta *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), realizada em março de 2024, percorreu o mesmo caminho descrito anteriormente. Foi utilizada a ferramenta de busca avançada no banco de dados, permitindo a localização de estudos que abordassem os temas avaliação institucional, gestão democrática e ensino fundamental I. Os critérios de filtragem incluíram artigos que apresentassem conexões entre esses descritores, fossem originárias do Brasil, estivessem redigidas em língua portuguesa e que estivessem relacionadas com a gestão democrática e a avaliação institucional no ensino fundamental I.

Gráfico 3 – Resultado da primeira busca na SciELO



Fonte: Elaborado pela autora. Pesquisa realizada em março de 2024.

Inicialmente, a pesquisa foi conduzida na plataforma SciELO utilizando os descritores "avaliação institucional", "gestão democrática" e "ensino fundamental I" em todos os índices. No entanto, nenhuma publicação foi encontrada com esses descritores. Em uma tentativa de ampliar a busca, os descritores foram modificados para "avaliação", "gestão democrática" e "ensino fundamental", mas novamente nenhuma publicação foi identificada dentro do período de 2019 a 2024.

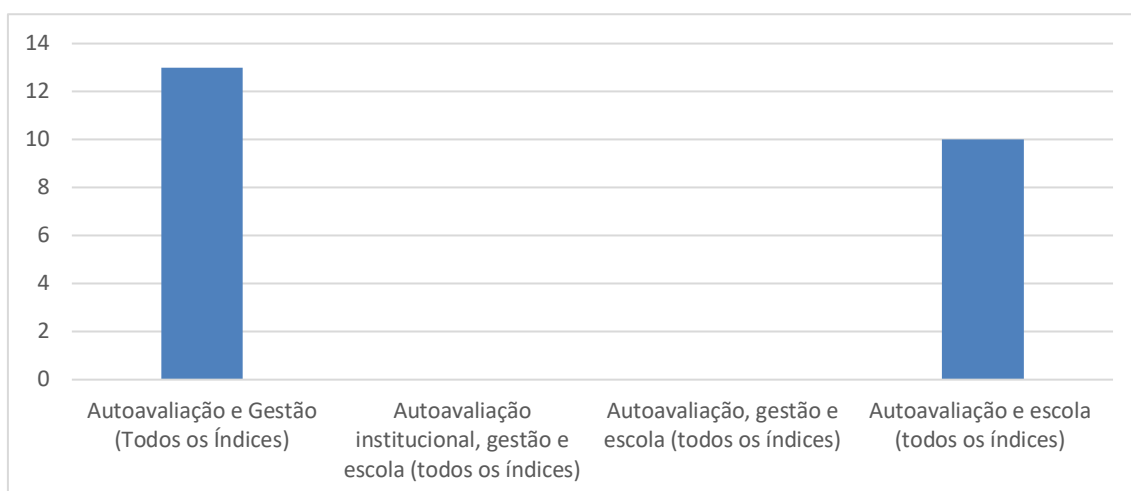
Para aumentar a abrangência da pesquisa, uma terceira alteração nos descritores foi realizada, agora para "avaliação", "gestão" e "ensino fundamental". Nessa busca, foram encontrados 15 artigos no período especificado. Entretanto, ao aplicar o segundo filtro, que exigia que os artigos estivessem relacionados com a gestão democrática e a avaliação institucional no ensino fundamental I, apenas um artigo estava diretamente ligado à gestão e à avaliação institucional, mas era voltado para o ensino superior. Os demais artigos abordavam uma variedade de temas, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), formação de professores, síndrome de Burnout, mapeamento do ensino fundamental, satisfação de clientes, práticas administrativas, direito escolar, desempenho escolar, gestão de dados, gestão na educação superior e o Programa Adote uma Escola. Portanto, os 15 artigos foram descartados por não atenderem aos critérios de filtragem previamente estabelecidos.

Quadro 4 – Resultado da primeira busca na SciELO após aplicação do filtro

Descritores Combinados	Resultado Inicial	Resultado Final
Avaliação institucional, Gestão Democrática e Ensino Fundamental I (Todos os Índices)	0	0
Avaliação, Gestão Democrática, Ensino Fundamental (Todos os Índices)	0	0
Avaliação, Gestão e Ensino Fundamental (Todos os Índices)	15	0

Fonte: Elaborado pela autora. Pesquisa realizada em março de 2024.

Diante da falta de trabalhos com os descritores anteriores, decidiu-se ampliar o escopo da busca na SciELO, adicionando três novos descritores: autoavaliação, escola e gestão. Essa expansão tem como objetivo aumentar as chances de encontrar trabalhos relevantes que possam não terem sido identificados nas buscas anteriores. É válido ressaltar que os critérios de filtragem descritos anteriormente serão mantidos.

Gráfico 4 – Resultado da segunda busca na SciELO

Fonte: Elaborado pela autora. Pesquisa realizada em março de 2024.

Na primeira combinação, utilizando os descritores avaliação e gestão em todos os índices, foram encontrados 13 artigos. Dentre esses, 7 pertenciam à área da saúde, abordando temas como saúde da família, educação permanente em saúde, avaliação dos egressos da área da saúde e autoavaliação do acesso e qualidade dos processos odontológicos. Os artigos restantes tratavam de temas como avaliação da formação superior, educação ambiental, documentos oficiais e gestão de projetos. Após a aplicação dos critérios de filtragem, todos os artigos encontrados foram desconsiderados, pois não atendiam aos mesmos.

Na segunda e terceira combinação, nenhum artigo foi encontrado que estivesse dentro do limite temporal estabelecido. Na quarta combinação, foram identificados 10 artigos. Destes, 8 abordavam temas como autoavaliação da saúde, serviços de saúde para imigrantes, repercussões do câncer e reflexões sobre a formação docente na pós-graduação. No entanto, apenas 2 desses artigos tratavam da autoavaliação, mas não estavam relacionados à gestão; em vez disso, tratavam da autoavaliação de professores. Além disso, eram pesquisas realizadas em Portugal e não foram realizadas no contexto do ensino fundamental. Portanto, também foram desconsiderados por não atenderem aos critérios estabelecidos previamente.

Quadro 5 – Resultado da segunda busca na SciELO após aplicação do filtro

Descritores Combinados	Resultado Inicial	Resultado Final
Autoavaliação e Gestão (todos os Índices)	13	0
Autoavaliação institucional, gestão e escola (todos os índices)	0	0
Autoavaliação, gestão e escola (todos os índices)	0	0
Autoavaliação e escola (todos os índices)	10	0

Fonte: Elaborado pela autora. Pesquisa realizada em março de 2024.

Após a pesquisa na plataforma da SciELO e a análise dos escassos trabalhos encontrados, foi possível constatar a singularidade e relevância deste estudo. Essa constatação fundamentou-se na delimitação da investigação descrita anteriormente. Observou-se que a maioria dos trabalhos encontrados não estão alinhados com o objeto de estudo desta pesquisa. Mesmo quando o descritor é mencionado nos artigos, não constitui a temática principal das pesquisas identificadas.

Desse modo, na busca realizada nas plataformas, não foram encontradas produções que objetivaram investigar os contributos da avaliação institucional para a construção da gestão democrática, o que evidencia a singularidade e relevância deste estudo e o seu potencial para contribuir com a ampliação dos debates a respeito da temática da avaliação educacional e da gestão democrática no âmbito acadêmico em programas de pós-graduação e na reformulação e a implementação de políticas públicas voltadas para a temática.

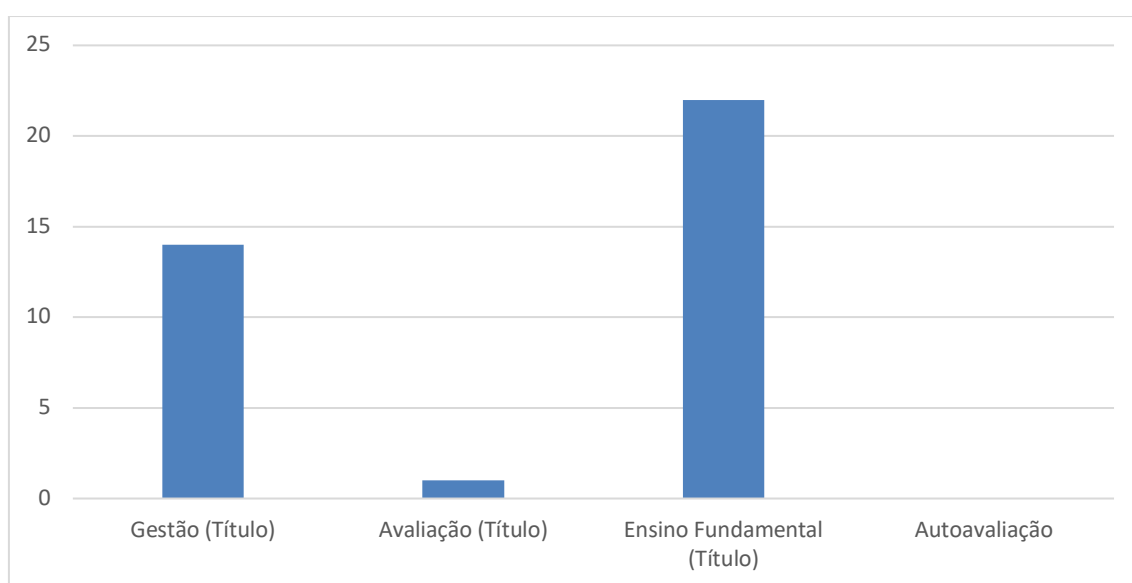
A última pesquisa foi conduzida no GT05 - Estado e Política Educacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Inicialmente, foram pesquisados os arquivos da biblioteca desse GT que abordassem os temas avaliação institucional, gestão democrática e ensino fundamental I. Os critérios de filtragem permaneceram os mesmos descritos anteriormente, exigindo que os estudos fossem originários do Brasil, estivessem redigidos em língua portuguesa e estivessem relacionados à gestão democrática e à avaliação institucional no ensino fundamental I.

Apenas dois trabalhos atendiam aos critérios de estarem relacionados à gestão democrática e à avaliação institucional no ensino fundamental I. No entanto, esses trabalhos não obedeciam ao limite temporal estabelecido, sendo

de 2000 e 2007, e, portanto, foram excluídos da pesquisa. Então, decidiu-se prosseguir com a pesquisa nos Anais de Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd, referentes aos anos de 2023, 2021 e 2019.

Dado que nos Anais só é possível realizar a busca por título e um descritor por vez, optou-se por dividir a pesquisa por ano e dividir os descritores. Os primeiros trabalhos a serem pesquisados foram os publicados nos Anais do ano de 2023 da 41ª Reunião Nacional da ANPEd que tinha como tema da reunião “Educação e Equidade: Bases para Amar-zonizar o país”.

Gráfico 5 – Resultado da busca nos Anais de 2023 do GT05 da ANPEd



Fonte: Elaborado pela autora. Pesquisa realizada em março de 2024.

No primeiro descritor pesquisado no título, "gestão", foram encontrados 14 trabalhos. No entanto, nenhum deles estava relacionado à avaliação institucional. Os trabalhos abordavam temas como participação, uso de tecnologias, novo ensino médio, planos municipais e estaduais, projeto somar, SAEB, produção acadêmica, educação integral, qualidade da educação e estudos etnográficos. Como esses trabalhos não tinham relação com a temática abordada, foram descartados da análise.

No segundo descritor pesquisado, "avaliação", foi encontrado apenas 1 trabalho. O estudo abordava as ações afirmativas da avaliação e currículo afro. Como a temática não estava relacionada a esta pesquisa, o estudo foi descartado. No terceiro descritor, "ensino fundamental", foram encontrados 22 trabalhos. No entanto, 16 deles estavam relacionados ao novo ensino médio. Os

outros trabalhos tratavam do programa professor mentor, impactos sociais na rede estadual, políticas educacionais dos profissionais e tecnologias digitais. Como nenhum deles estava relacionado à temática abordada, foram desconsiderados. Para ampliar a pesquisa, um quarto descritor foi adicionado, que foi o da autoavaliação. No entanto, nenhum trabalho foi encontrado com esse descritor.

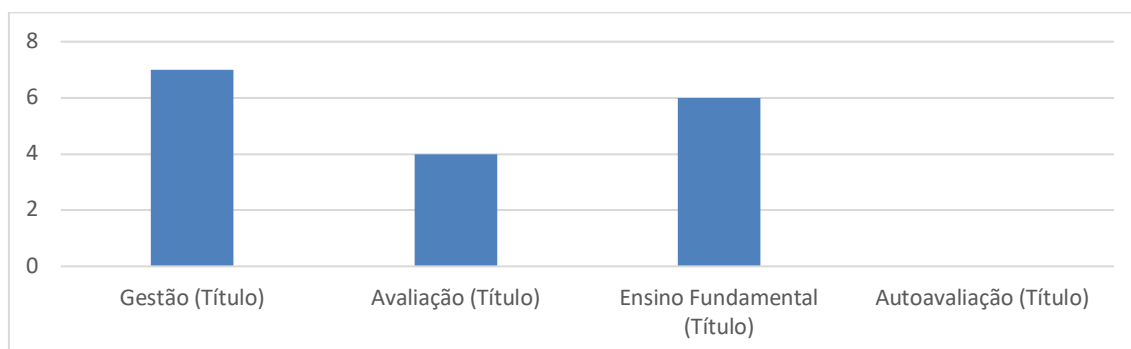
Quadro 6 – Resultado da busca nos Anais de 2023 do GT05 da ANPEd após aplicação do filtro

Descritores Combinados	Resultado Inicial	Resultado Final
Gestão (Título)	14	0
Avaliação (Título)	1	0
Ensino Fundamental (Título)	22	0
Autoavaliação (Título)	0	0

Fonte: Elaborado pela autora. Pesquisa realizada em março de 2024.

Após uma busca nos trabalhos publicados pelo GT05 nos Anais de Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd, não foram identificadas publicações que se relacionassem com a temática deste estudo. Como próximo passo, optou-se por continuar a pesquisa nos trabalhos publicados do GT05 nos anais do ano de 2021 da 40ª Reunião Nacional da ANPEd que teve como tema a “Educação como prática de Liberdade: cartas da Amazônia para o mundo!”. Para manter um padrão na pesquisa, os mesmos descritores serão utilizados.

Gráfico 6 – Resultado da busca nos Anais de 2021 do GT05 da ANPEd



Fonte: Elaborado pela autora. Pesquisa realizada em março de 2024.

No primeiro descritor pesquisado no título, "gestão", foram encontradas 7 publicações. No entanto, nenhuma delas estava relacionada à gestão democrática e à avaliação institucional no ensino fundamental I. As publicações

abordavam temas como gestão por resultados, gestão pública e discricionariedade docente, análise freireana da gestão em escolas cívico-militares, eleição de gestores, representatividade e participação dos docentes e da sociedade civil, constituições estaduais e política de tempo integral. Como nenhum desses trabalhos possuía relação com esta pesquisa, foram descartados.

No segundo descritor pesquisado no título, "avaliação", apenas 4 trabalhos foram encontrados. Dois desses trabalhos tratavam sobre a meta do plano estadual de Pernambuco e das revistas dos sistemas estaduais, enquanto os outros dois abordavam revisão bibliográfica da conceituação da avaliação em periódicos acadêmicos. Embora esses dois últimos trabalhos se aproximem do eixo de avaliação, nenhum deles trata sobre a gestão democrática nas escolas do ensino fundamental. Portanto, todos foram desconsiderados.

No descritor "ensino fundamental", cuja busca foi realizada no título, foram encontradas 6 publicações, sendo que uma delas já havia aparecido na busca com o descritor "gestão". Os trabalhos abordavam temas como ensino remoto, representatividade e participação dos docentes e da sociedade civil, BNCC do ensino médio, educação profissional e tecnológica, e o projeto Somar. Essas publicações foram descartadas por não possuírem relação com o objeto de estudo desta pesquisa. O último descritor pesquisado nos trabalhos publicados nos anais do GT05 da ANPED do ano de 2021 foi "autoavaliação", e não foram encontrados trabalhos com esse descritor.

Quadro 7 – Resultado da busca nos Anais de 2021 do GT05 da ANPEd após aplicação do filtro

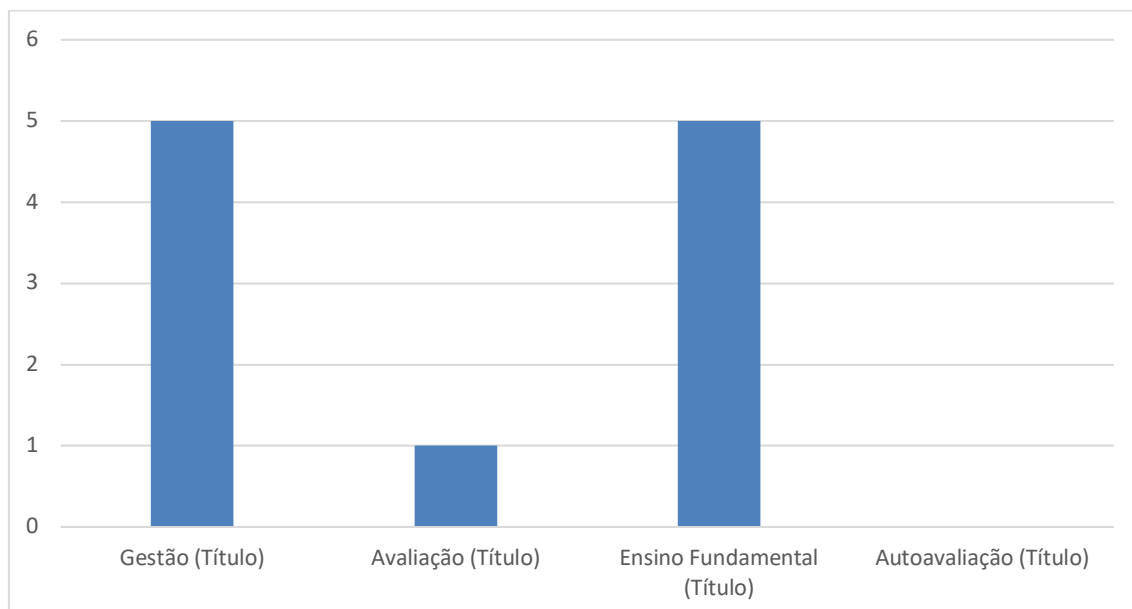
Descritores Combinados	Resultado Inicial	Resultado Final
Gestão (Título)	7	0
Avaliação (Título)	4	0
Ensino Fundamental (Título)	6	0
Autoavaliação (Título)	0	0

Fonte: Elaborado pela autora. Pesquisa realizada em março de 2024.

Após a aplicação dos critérios de filtragem estabelecidos desde a primeira pesquisa, não foram encontradas publicações relacionadas à temática deste estudo. Como próximo e último passo, a pesquisa foi direcionada para os trabalhos publicados pelo GT05 nos anais do ano de 2019 da 39ª Reunião

Nacional da ANPEd, cujo tema foi "Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências".

Gráfico 7 – Resultado da busca nos Anais de 2019 do GT05 da ANPEd



Fonte: Elaborado pela autora. Pesquisa realizada em março de 2024.

No primeiro descritor pesquisado no título, que é o da Gestão, foram encontrados 5 trabalhos. Destes, 2 tratavam da meta 19 do Plano Nacional da Educação, sobre o plano municipal da educação de uma cidade do Rio Grande do Sul, e sobre as escolas Charter. O último trabalho abordava o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e investigava se sua construção foi realizada de forma democrática e participativa, um tema relevante para a gestão democrática. No entanto, mesmo se aproximando desse eixo, não tratava da avaliação institucional no ensino fundamental. Portanto, ele e os demais trabalhos foram desconsiderados.

Na segunda pesquisa no título com o descritor "avaliação", apenas um trabalho foi encontrado. Este trabalho tratava de políticas de avaliação no ensino médio, portanto foi desconsiderado por não abordar a temática que é objeto desta pesquisa. Na terceira pesquisa realizada no título com o descritor "Ensino Fundamental", foram encontrados 5 trabalhos. No entanto, esses trabalhos abordavam temas como o novo ensino médio, políticas de avaliação no ensino médio, o estado democrático e suas implicações no ensino brasileiro e o ensino domiciliar. Essas publicações foram desconsideradas por não tratarem da

temática central desta pesquisa. O último descritor pesquisado nas publicações dos anais do GT05 da ANPED do ano de 2019 foi “autoavaliação”, mas não foram encontrados trabalhos com esse descritor.

Quadro 8 – Resultado da busca nos Anais de 2019 do GT05 da ANPEd após aplicação do filtro

Descritores Combinados	Resultado Inicial	Resultado Final
Gestão (Título)	5	0
Avaliação (Título)	1	0
Ensino Fundamental (Título)	5	0
Autoavaliação (Título)	0	0

Fonte: Elaborado pela autora. Pesquisa realizada em março de 2024.

Após a aplicação dos critérios de filtragem previamente estabelecidos, não foram encontradas publicações relacionadas à temática deste estudo nos trabalhos publicados pelo GT05 nos anais do ano de 2019 da 39ª Reunião Nacional da ANPEd.

Desse modo, após a busca realizada nas plataformas da BDTD, da SciELO e da ANPEd, os resultados indicam que não foram encontrados estudos que objetivassem investigar os contributos da avaliação institucional para a construção da gestão democrática no ensino fundamental. Apesar da ampla busca realizada em diversas bases de dados e fontes acadêmicas, nenhum trabalho foi identificado que se dedicasse especificamente a essa temática. Essa constatação ressalta a lacuna existente na literatura acadêmica em relação a essa área de estudo, destacando a singularidade e relevância do presente trabalho. A ausência de pesquisas sobre esse tema específico sugere a necessidade de investigações adicionais para compreender melhor como a avaliação institucional pode contribuir para promover práticas de gestão democrática nas escolas de ensino fundamental.

1.2 Produção do Material Empírico

Na pesquisa qualitativa, a produção de material empírico que implica a coleta de dados é um momento crucial, conforme destacado por Sampieri, Collado e Baptista (2013), no qual busca-se obter informações profundas de

peças, seres vivos, comunidades, contextos ou situações. Quando se trata de seres humanos, os dados relevantes incluem conceitos, percepções, imagens mentais, crenças, emoções, interações, pensamentos, experiências, processos e vivências expressas na linguagem dos participantes, seja de forma individual, grupal ou coletiva. Esses dados são coletados para posterior análise. Os dados desta pesquisa foram coletados por meio de análise documental, aplicação de questionário misto e realização de entrevistas semiestruturadas.

1.2.1 Análise Documental

A análise documental consistiu na leitura detalhada do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas municipais do ensino fundamental da cidade de Solânea - PB que possuem esse documento. Por meio dessa análise, objetivou-se coletar e examinar os dados relativos às diretrizes propostas pela escola, verificar sua efetiva implementação, investigar a adoção de práticas de autoavaliação pela escola e avaliar a integração dessas práticas ao projeto.

Conforme Gil (2021), os documentos desempenham uma variedade de funções na pesquisa qualitativa. Eles podem oferecer detalhes específicos para confirmar informações obtidas por meio de entrevistas ou observações. Portanto, se um documento contradisser alguma informação já obtida, o pesquisador pode investigar mais a fundo o tópico em questão, em vez de apenas corroborá-lo.

Realizar a análise documental é essencial devido à relevância do Projeto Político-Pedagógico na dinâmica escolar. Isso permite compreender as metas, objetivos e valores que norteiam a instituição. Tal análise é uma ferramenta valiosa para entender os direcionamentos da escola e verificar se ela tem informações sobre as demandas da comunidade escolar. Assim, é possível observar se a escola reflete sobre suas práticas, identifica áreas para melhorias e reconhece as práticas bem-sucedidas.

1.2.2. Questionário Misto

O questionário abrange um amplo público, oferecendo a um maior número de pessoas um conjunto de perguntas previamente formuladas, com o intuito de coletar informações relacionadas à temática em estudo. O questionário seguiu

um formato misto, que incluiu tanto perguntas abertas quanto fechadas, com vistas a obter informações abrangentes, permitindo coletar dados quantitativos que contribuirão para uma análise mais detalhada da situação em questão.

Conforme Marconi e Lakatos (2023), o questionário é um instrumento de coleta de dados composto por uma série de perguntas ordenadas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Geralmente, o pesquisador envia o questionário ao entrevistado, seja pelo correio ou por meio digital, como e-mail. Após preenchido, o entrevistado o devolve da mesma forma que o recebeu. No caso de e-mails, há maior probabilidade de retorno devido à praticidade. É importante enviar junto com o questionário um texto explicativo sobre a pesquisa, sua relevância e a importância das respostas, a fim de despertar o interesse do entrevistado em preenchê-lo e devolvê-lo dentro de um prazo adequado.

A elaboração dos questionários foi realizada por meio da ferramenta Microsoft Forms. Os links para o preenchimento dos questionários foram enviados por e-mail e WhatsApp aos gestores escolares das 16 escolas públicas municipais de ensino fundamental do município de Solânea – PB, resultando em 12 respostas. A opção de utilizar tanto o e-mail quanto o WhatsApp foi motivada pela grande quantidade de escolas participantes e pela dispersão geográfica, facilitando o acesso e garantindo a participação dos gestores, independentemente de sua localização.

Após a construção do questionário na plataforma, ele foi submetido a um pré-teste para identificar possíveis falhas. Conforme orientado por Marconi e Lakatos (2023), essa etapa envolve a aplicação de alguns exemplares do questionário em uma pequena população selecionada. A análise dos dados, após a tabulação, revelará eventuais falhas, como inconsistências ou complexidades nas questões, ambiguidades ou linguagem inadequada, perguntas desnecessárias ou embaraçosas para os informantes, bem como a avaliação da ordem das questões e sua quantidade.

O questionário foi elaborado com o objetivo de priorizar sete focos, a saber: (i) as principais ações da gestão escolar realizadas na escola; (ii) a avaliação institucional; (iii) os participantes envolvidos no processo de avaliação institucional e que têm acesso aos resultados; (iv) o uso dos resultados da avaliação, (v) a avaliação do estado atual do processo de avaliação institucional,

(vi) os aspectos que necessitam de aprimoramento e (vii) as contribuições da avaliação institucional.

1.2.3 Entrevista Estruturada

A ideia inicial era desenvolver um roteiro para as entrevistas com base nos dados obtidos por meio do questionário. Esse roteiro permitiria aprofundar as informações e explorar esclarecimentos adicionais, alinhados às respostas e opiniões dos participantes. No entanto, duas das três escolas que atendiam aos critérios estabelecidos para a entrevista não responderam ao questionário. Essa ausência de respostas comprometeu o detalhamento planejado e impossibilitou a exploração de pontos específicos que poderiam ter sido identificados previamente.

A entrevista estruturada proporciona uma compreensão mais completa e aprofundada das percepções e experiências dos participantes em relação ao tema em estudo. Conforme descrito por Marconi e Lakatos (2023), uma entrevista padronizada ou estruturada é aquela em que o entrevistador segue um roteiro estabelecido, com perguntas previamente determinadas. Essa abordagem segue um formulário elaborado e é conduzida preferencialmente com pessoas selecionadas de acordo com um plano. O objetivo da padronização é garantir que todos os entrevistados respondam às mesmas perguntas.

O roteiro da entrevista foi elaborado com foco em seis eixos principais, a saber: (i) as percepções sobre a gestão praticada nas escolas; (ii) o processo de tomada de decisões; (iii) a participação da comunidade escolar nas decisões e órgãos colegiados; (iv) as concepções sobre avaliação educacional; (v) as práticas de avaliação institucional nas escolas, (vi) os desafios para a implementação da gestão democrática.

A entrevista foi realizada com diretores das três escolas selecionadas, de acordo com os critérios previamente estabelecidos⁵. Isso assegura a obtenção das perspectivas abrangentes e aprofundadas dos participantes em relação à temática da pesquisa.

⁵ Escolas que possuam o IDEB crescente e que tenham participado de todas as edições da prova.

A entrevista estruturada proporciona a oportunidade para cada entrevistado expressar sua perspectiva e opinião sobre o objeto da pesquisa. Isso permite capturar o ponto de vista individual de cada um e, após a organização, categorização e análise das respostas, compreender suas concepções sobre a temática em estudo. As entrevistas foram conduzidas nas respectivas unidades escolares dos entrevistados, visando criar um ambiente familiar e propício para as discussões. Para garantir maior precisão na transcrição das entrevistas, foi solicitada a autorização de gravação da entrevista para cada participante, o que contribui para a fidelidade na interpretação e análise posterior das informações obtidas.

1.3 Caracterização do município e das escolas

A pesquisa empírica foi realizada no município de Solânea, localizado no estado da Paraíba, na microrregião do Curimataú Oriental. Conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população estimada do município é de 26.774 habitantes (IBGE, 2022).

A pesquisa foi conduzida nas escolas municipais dos anos iniciais de ensino fundamental I (EMEF's) pertencentes à rede pública municipal de educação de Solânea. O município dispõe de um total de 23 escolas de ensino fundamental, das quais 16 fazem parte da rede municipal, uma integra a rede estadual e seis integram a rede privada de ensino.

O quadro a seguir apresenta as escolas do município juntamente com os seus respectivos resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). É importante enfatizar que, com o propósito de assegurar o anonimato dos participantes entrevistados, os nomes das escolas mencionados a seguir são fictícios:

Quadro 9 – IDEB das EMEF's da cidade de Solânea - PB

IDEB OBSERVADO								
Escolas	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
EMEF ARCO-ÍRIS		2.4	2.9	2.9	3.4	4.2	*	*
EMEF JARDIM DAS ESTRELAS		2.7					*	5.1

EMEF CASA DO SOL	1.8	2.3	2.8	2.9	3.3	3.5	4.0	3.8
EMEF MORADA DA LUA	2.7	2.8	4.0	3.4	3.9	3.8	4.3	4.9
EMEF NOVO MUNDO							3.9	*
EMEF PARAÍSO			2.6				*	4.9
EMEF TERRA DOS SONHOS						3.7	3.9	3.9
EMEF CÉU AZUL	3.1	3.0	3.9	4.5	3.9	4.4	5.3	5.0
EMEF VALE ENCANTADO							4.3	*
EMEF PALÁCIO DAS CRIANÇAS		2.7					**	*
EMEF JARDIM DAS IDEIAS							4.4	4.7
EMEF OÁSIS	2.0	2.8	2.8	2.9	2.3	3.3	4.5	*
GR MUL LABIRINTO MÁGICO						3.9	4.3	5.1
JARDIM SECRETO	2.5	2.9	2.8				4.8	4.9
UNIDADE ESCOLAR CANTO DA SELVA								3.7
UNIDADE ESCOLAR CAMINHO DAS ÁRVORES							4.1	5.3

Fonte: INEP - Quadro construído pela autora. Pesquisa realizada em 2024.

Legenda:

* Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

** Sem média no SAEB: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

*** Solicitação de não divulgação conforme Portaria Inep.

Os resultados marcados em verde indicam que o IDEB atingiu a meta estabelecida para o respectivo ano. No processo de condução das entrevistas, utilizamos critérios de inclusão e exclusão, especificamente selecionando escolas que apresentaram um IDEB em crescimento e que tenham participado de todas as edições do exame. Apenas três escolas atenderam aos critérios estipulados, a saber EMEF Casa do Sol, EMEF Morada da Lua e EMEF Céu Azul.

A escolha do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica como critério para este recorte é fundamentada no reconhecimento da avaliação institucional e da gestão democrática como fatores determinantes que influenciam a qualidade da educação proporcionada pela escola. Ao adotar o

IDEB como critério, objetiva-se compreender o impacto direto da avaliação institucional e da gestão democrática nos resultados educacionais, posto que o IDEB tem sido considerado o indicador de qualidade da Educação Básica.

1.4. Participantes da pesquisa

Participam desta pesquisa as equipes gestoras das escolas investigadas, compreendendo diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos. O perfil detalhado dos participantes será apresentado em um capítulo subsequente, juntamente com a análise que incluiu um quadro abrangente contendo informações sobre a formação acadêmica, tempo de experiência no magistério, na função de gestão específica e na escola objeto da pesquisa.

Todos os participantes desta pesquisa formalizaram sua participação por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Neste documento, a pesquisadora se compromete a preservar a confidencialidade da identidade dos membros do grupo. As entrevistas serão gravadas somente com a autorização expressa dos participantes.

1.5 Análise do material empírico

A análise do material empírico foi conduzida por meio da análise de conteúdo, seguindo a abordagem de Bardin (1977) e compreendeu três fases distintas: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados.

Na primeira fase, a pré-análise, todo o material coletado nas pesquisas, incluindo os questionários e as transcrições das entrevistas, foi organizado. O objetivo desta etapa é operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais, o que proporciona uma visão abrangente do conteúdo, permitindo a construção de um plano para a análise subsequente.

A segunda fase consistiu na exploração do material, que envolveu a análise sistemática das informações coletadas durante a fase anterior. Isso incluiu a leitura minuciosa dos questionários e das transcrições das entrevistas, buscando identificar padrões para a criação das categorias de análise.

Por fim, na terceira fase, ocorreu o tratamento dos resultados, momento em que os dados brutos foram analisados de forma mais aprofundada. Nesta

etapa, o pesquisador faz inferências e interpretações com base nos objetivos da pesquisa, bem como em eventuais descobertas inesperadas, buscando elucidar questões pertinentes ao estudo.

CAPÍTULO 2 – O CAMINHO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este capítulo tem o objetivo de reconhecer o caminho da avaliação institucional nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil. Para tanto, partimos da conceituação de avaliação educacional. Na sequência abordaremos a avaliação em larga escala e a avaliação institucional.

2.1. Conceituação da Avaliação Educacional

A história da avaliação, impulsionada pelas diversas interpretações ao longo do tempo, tem assumido diferentes formas ou perspectivas. Como resultado, a avaliação se manifesta de diversas maneiras, moldadas pela concepção, função, finalidades, critérios e interesses dos avaliadores. Isso pode impactar nas tomadas de decisões ou desencadear mudanças e transformações na realidade escolar. Para compreender a avaliação institucional, tanto teórica quanto empiricamente, é necessário, em primeiro lugar, definir claramente o que se entende por avaliação. Neste trabalho, essa definição é adotada no contexto escolar, sendo, portanto, considerada como avaliação educacional.

A avaliação é um campo vasto e complexo, marcado por diversas interpretações que muitas vezes são contraditórias. Em seu sentido mais comum, a avaliação é definida como o "ato de avaliar, de mensurar ou determinar o valor, o preço, a importância de alguma coisa" e como o valor ou importância atribuída pela pessoa especializada em avaliar". Mas será que essa definição simples é suficiente para capturar toda a profundidade do conceito de avaliação?

É importante reconhecer que a avaliação não é um processo neutro. Ela é moldada pelos valores e perspectivas de quem a realiza, refletindo o julgamento subjetivo do avaliador, que pode variar com base em suas crenças, experiências e objetivos individuais. Brandalise (2022) evidencia que a avaliação é uma prática social que envolve a construção de significados e conhecimentos sobre diferentes contextos e realidades sociais, direcionada a diversos sujeitos. Ou seja, a avaliação tem como objetivo revelar a qualidade de uma realidade observada.

É importante destacar que as concepções de avaliação educacional evoluíram ao longo dos anos. Viana (2014) elucida que, no passado, a avaliação educacional era predominantemente focada na medição do desempenho escolar dos alunos e nos desafios de sua aprendizagem, centrada em objetivos comportamentais, na criação e implementação de instrumentos de avaliação, na obtenção de resultados e na elaboração de relatórios finais.

Além da avaliação dos alunos, Afonso (2014) destaca que a avaliação educacional é um campo complexo que abrange a avaliação de profissionais (educadores e professores), a avaliação institucional das escolas, a avaliação dos sistemas ou subsistemas educativos, a avaliação de projetos e programas, e a avaliação de políticas. Assim, a avaliação dos alunos representa apenas uma parte do amplo campo da avaliação educacional.

Ao longo dos anos, o campo da avaliação tem passado por mudanças. Diversos autores buscaram periodizar a trajetória histórica e o desenvolvimento das concepções de avaliação ao longo do tempo, entre eles Stufflebeam e Shinkfield (1993) e Guba e Lincoln (2011). O quadro a seguir apresenta uma síntese do desenvolvimento do campo da avaliação educacional, dividido em períodos, demandas, concepções de avaliação e focos. As quatro principais concepções da avaliação são: mensuração, objetivos, juízo de valor e negociação. Embora não seja nosso objetivo realizar uma análise detalhada dessa evolução, essa perspectiva é valiosa para compreender as diferentes formas que a avaliação adotou ao longo do tempo.

Quadro 10 – Desenvolvimento da Avaliação

PERÍODOS	DEMANDAS	CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO	ENFOQUE
1890-1930	Mensuração de Atributos: Avaliar diferentes características de crianças e jovens em idade escolar; Objetivo Principal da Escola: Ensinar às crianças o que era reconhecido como certo Função Técnica do Avaliador:	Mensuração (quantitativa)	Testes; Classificação; Eficácia dos professores

	Dominar os instrumentos disponíveis para investigar e mensurar qualquer variável; Desenvolver novos instrumentos de avaliação quando necessários não estiverem disponíveis.		
1930-1957	Reformas Curriculares; Descrição de Padrões: Identificar pontos fortes e fracos em relação a objetivos estabelecidos; Função do Avaliador: Atuar como descritor, mantendo os aspectos técnicos anteriores da função. Avaliação: Mensuração definida como um dos vários instrumentos da avaliação.	Objetivos (qualitativa)	Descrição; Objetivos Educacionais; Avaliação dos Currículos Novos Currículos; Avaliação de Programas: Aperfeiçoar os currículos em desenvolvimento e confirmar sua eficácia; Desenvolvimento de Testes: Avaliar se os alunos aprenderam o que os professores pretendiam ensinar.
1958-1973	Incorporação do Juízo de Valor: Inclusão do juízo de valor nos procedimentos de avaliação; Papel do Avaliador: Assumir o papel de julgador, mantendo também as funções técnicas e descritivas; Essencialidade do Juízo de Valor: Juízo de valor como parte essencial da avaliação.	Juízo de valor (decisão individual)	Avaliação de Objetivos e Desempenho: Avaliação dos objetivos estabelecidos e do desempenho alcançado; Crítérios para Juízo de Valor: A existência de critérios é fundamental para realizar o juízo de valor; Necessidade de um Julgador: É essencial a presença de um julgador para realizar o juízo de valor.
1973-dias atuais	Focalização Diferenciada de uma Avaliação: Escolher os parâmetros e limites para a avaliação; Avaliação Responsiva: Estabelece parâmetros e limites por meio de um processo	Construtivista responsiva ou respondente (negociação completa)	Parâmetros e Limites; Método responsivo de focalizar e método construtivista de conduzir; Abordagem Quantitativa/Qualitativa.

	interativo e negociado, envolvendo grupos de interesse e consumindo recursos e tempo; Identificação de reivindicações, preocupações e questões relacionadas ao objeto de avaliação pelos interessados; O avaliador conduz a avaliação de forma que cada grupo confronte e lide com as construções dos outros.		
--	--	--	--

Fonte: Quadro construído pela autora. Adaptado de Stufflebeam e Shinkfield (1993) e Guba e Lincoln (2011)

No quadro anterior, é possível perceber as transformações ocorridas no campo da avaliação ao longo dos anos. Na geração inicial, a avaliação tinha como objetivo principal medir e classificar o desempenho de crianças e jovens em idade escolar. Isso ocorria através da realização de testes, como as provas escolares, cabendo à escola a responsabilidade de transmitir um conhecimento considerado como absoluto. Será que a ideia de conhecimento absoluto transmitido pela escola atende a todas as necessidades dos alunos? Essa perspectiva da avaliação, centrada na elaboração e aplicação de testes, continua a exercer uma influência considerável nos sistemas educacionais atuais.

Na segunda geração, foram reconhecidas as limitações da simples mensuração do desempenho dos alunos, e uma solução foi proposta para avaliar uma gama mais ampla de aspectos educacionais, incluindo programas, conteúdos, estratégias de ensino e abordagens em geral. Segundo Stufflebeam e Shinkfield (1993), Tyler teve um papel central nesse avanço no campo da avaliação. Sua abordagem caracterizava-se pela ênfase em objetivos claramente definidos. Isso implicou que os avaliadores auxiliassem os desenvolvedores de currículos a esclarecerem os resultados esperados e, conseqüentemente, fornecerem a base para o desenvolvimento tanto do currículo quanto dos testes.

Os objetivos resultantes, relacionados ao desempenho, serviram como alicerce para a criação tanto do currículo quanto dos testes. Esse processo de desenvolvimento do currículo foi influenciado tanto pelos conteúdos a serem aprendidos quanto pela progressão do desempenho dos alunos. Tyler enfatizou a importância da conexão entre os objetivos de ensino e o processo de avaliação. Durante esse período, a mensuração não foi abandonada; ao

contrário, foi reconhecida como mais um instrumento dentro do processo avaliativo.

Na terceira geração, conforme descrita por Guba e Lincoln (2011) como "juízo de valor" e denominada por Stufflebeam e Shinkfield (1993) como a "era do realismo", a avaliação no contexto escolar deixou de se limitar apenas à avaliação dos alunos. Ela passou a abranger também a avaliação dos professores, das escolas, dos conteúdos, das metodologias e das estratégias de ensino. De acordo com Guba e Lincoln (2011), nessa fase, a concepção de avaliação como juízo de valor deixa de estar focada apenas nos resultados e passa a adotar abordagens mais qualitativas, como a observação naturalista, orientada para o processo, descritiva e indutiva. Em suma, o destaque dado à introdução do juízo de valor nos procedimentos de avaliação marca essa fase.

O avaliador assume o papel de julgador, buscando manter suas funções técnicas e descritivas do currículo das fases anteriores. Reconhece-se a necessidade de considerar os próprios objetivos como algo problemático e que devem ser submetidos à avaliação tanto quanto o desempenho. Por fim, a terceira geração é caracterizada como a fase do julgamento, em que o foco está na emissão de juízos de valor pelo julgador sobre a validade ou não do que está sendo avaliado. Para isso, o julgador precisa ser um especialista no assunto.

Na quarta geração, segundo Guba e Lincoln (2011), a avaliação passa a considerar os diferentes atores envolvidos nos processos avaliativos, levando em conta seus valores e perspectivas. Reconhece-se a importância de todos os grupos de interesse em apresentar suas demandas, independentemente de seus sistemas de valores. Este modelo de avaliação é dividido em quatro etapas: na primeira etapa ocorre a identificação dos interessados e solicitação de suas reivindicações e questões; na segunda etapa ocorre o levantamento das reivindicações de cada grupo de interesse e apresentação para discussão, permitindo comentários, refutações, concordâncias ou reações, sendo algumas questões já resolvidas nessa etapa. A terceira etapa é para a utilização das questões não resolvidas na fase anterior como base para coleta de informações pelo avaliador, com métodos qualitativos ou quantitativos, dependendo do ponto de discordância. Nesse momento ocorre a negociação entre os grupos interessados, orientada pelo avaliador, com o objetivo de alcançar um consenso; na última fase, utiliza-se uma metodologia que promove o diálogo e a

participação de todos os envolvidos, com o objetivo de considerar as perspectivas das pessoas impactadas pelas ações públicas.

A quarta geração caracteriza-se pela participação ativa, onde as reivindicações, interesses e problemas relacionados ao objeto da avaliação são identificados pelos interessados, ou seja, pelas pessoas ou grupos envolvidos no processo. Nesse contexto, todos têm vez e voz para decidir juntos, visando a melhoria contínua do processo.

Ao longo das gerações da avaliação, observamos uma evolução significativa no seu propósito e aplicação. Na geração inicial, a avaliação se concentrou na medição e classificação do desempenho através de testes, com a escola assumindo a responsabilidade de transmitir um conhecimento absoluto.

Na segunda geração, reconhecendo as limitações da mensuração simples, a avaliação expandiu para incluir aspectos mais amplos, como currículos e estratégias de ensino, com ênfase na definição de objetivos claros. A terceira geração introduziu uma perspectiva mais qualitativa, abordando não só o desempenho dos alunos, mas também a avaliação de professores e metodologias. Finalmente, na quarta geração, a avaliação passou a incorporar a participação ativa dos diversos atores envolvidos, promovendo um modelo mais inclusivo.

Além das gerações de mudança conceitual na avaliação descritas por Stufflebeam e Shinkfield (1993) e por Guba e Lincoln (2011), Afonso (2000) amplia o debate ao propor uma análise que abrange várias perspectivas sociológicas, dividindo a avaliação educacional em quatro diferentes níveis. Cada um desses níveis oferece uma abordagem específica e detalhada sobre como a avaliação pode ser entendida e aplicada, desde o ambiente da sala de aula até o cenário global das políticas educacionais.

Gráfico 8 – Níveis da avaliação

Fonte: Construído pela autora. Adaptado de Afonso (2000)

Afonso (2000) propõe uma análise sociológica da avaliação educacional, diferenciando-a em quatro níveis: micro, meso, macro e mega. O nível microsociológico está relacionado ao sistema pedagógico, enquanto o mesossociológico se refere ao contexto organizacional. O nível macrosociológico envolve o cenário nacional, e o megassociológico abrange o contexto internacional.

E qual seria o foco da avaliação no nível microsociológico? Afonso (2000) considera que a avaliação microsociológica concentra-se na aprendizagem dentro da sala de aula e é conduzida pelos professores. Essa avaliação deve ser formativa, contínua e reflexiva, com o objetivo de adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos.

O que caracteriza a avaliação no nível mesossociológico? No nível mesossociológico, Afonso (2000) pondera que a avaliação envolve a análise da instituição escolar como um todo. Isso inclui aspectos como gestão, organização, currículo, qualificação dos professores e interação com a comunidade. Esse nível busca identificar áreas de melhoria para aprimorar a qualidade educacional

e a gestão da escola. A Avaliação Institucional encontra-se nesse nível, vinculando-se ao processo de avaliação interna da escola.

Qual a importância das categorias micro e mesossociológica na avaliação educacional? Embora sejam de menor escala em comparação com as outras categorias, as avaliações micro e mesossociológica são igualmente essenciais. Elas desempenham um papel crucial no desenvolvimento do projeto político-pedagógico da unidade escolar, proporcionando maior autonomia na tomada de decisões.

E qual a contribuição dessas avaliações na gestão escolar? A avaliação mesossociológica abrange a análise da escola em sua totalidade, incluindo desde a infraestrutura até a organização escolar, permitindo uma visão ampla e estratégica de todo o funcionamento da escola. Por outro lado, a avaliação microsociológica concentra-se em verificar o desempenho dos alunos dentro da sala de aula, oferecendo uma visão detalhada sobre o processo de ensino-aprendizagem. Esses níveis de avaliação se caracterizam como avaliações internas, pois focam diretamente na análise e melhoria dos processos internos das escolas.

As categorias macrosociológicas e megassociológicas têm enfoques nacional e global, respectivamente, e são externas à instituição escolar. Qual é o objetivo da avaliação no nível macrosociológico? A avaliação macrosociológica é realizada em nível nacional por órgãos externos à escola, como o INEP. Seu objetivo é avaliar a qualidade do ensino e da educação em todo o país. Avaliações como a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) têm uma forte influência nas políticas educacionais.

O que define o nível megassociológico de avaliação? A avaliação megassociológica é conduzida por organismos internacionais que estabelecem padrões de desempenho e diretrizes globais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Essas avaliações ajudam a definir metas e referências para a melhoria dos sistemas educacionais em diferentes países.

Essas avaliações oferecem informações detalhadas que ajudam a orientar o planejamento estratégico e tomadas de decisões de gestão, facilitando a criação de planos de ação para a melhoria contínua. Elas podem revelar áreas específicas nas quais os alunos estão se destacando ou enfrentando

dificuldades, possibilitando ajustes no projeto político-pedagógico, nas estratégias pedagógicas, nos recursos disponibilizados. Enquanto a avaliação interna se concentra em aprimorar práticas e processos dentro das instituições de ensino, as avaliações externas fornecem um panorama mais amplo, ajudando a alinhar e a elevar os padrões educacionais.

Diante disso, torna-se cada vez mais importante estabelecer essa clara distinção entre a avaliação do desempenho escolar, a avaliação institucional e a avaliação dos sistemas de ensino, ou seja, entre a avaliação conduzida pelos professores e a avaliação da eficácia dos sistemas de ensino e do conjunto de escolas. É fundamental registrar essa diferenciação, uma vez que estamos lidando com abordagens de avaliação distintas (LIBÂNEO, 2018).

As considerações de Libâneo (2018) apontam que a avaliação do sistema escolar e das escolas, conduzida por meio de avaliações tanto externas quanto internas das instituições, desdobra-se em duas modalidades distintas, a saber: a avaliação institucional, também conhecida como avaliação administrativa ou organizacional, e a avaliação acadêmica ou científica, referida no Brasil como Exame Nacional ou avaliação de resultados.

Nos tópicos seguintes, abordaremos a avaliação institucional e a avaliação em larga escala. Apesar de a avaliação em larga escala não ser o foco central de nossa pesquisa e não ser explorada em detalhes, julgamos relevante incorporar essa discussão para proporcionar uma visão abrangente dos modelos de avaliação no contexto educacional brasileiro. Quanto à avaliação do desempenho escolar, esta já foi delineada no contexto histórico da avaliação, e não temos a intenção de examiná-la com grande profundidade.

2.2. A avaliação em larga escala

Peroni (2009) considera que a avaliação em larga escala desempenha um papel fundamental nas políticas educacionais. Isso reflete uma concepção contemporânea na qual o Estado não assume mais o papel de executor direto das políticas educacionais, mas, em vez disso, atua como coordenador e, por vezes, como financiador dessas políticas.

A ênfase nas avaliações representa a importância de medir o desempenho educacional em níveis que incluem o nacional, regional e

municipal, com o propósito de orientar o desenvolvimento e aprimoramento das políticas educacionais. Elas fornecem dados essenciais que podem ser utilizados para tomar decisões informadas e promover melhorias na qualidade da educação em todas as esferas. Tais dados assumem relevância, sobretudo, se forem articulados à avaliação institucional realizada pelas escolas.

No próximo subtópico, apresentaremos um exemplo do principal sistema de avaliação em larga escala da educação básica para ilustrar como ocorre esse processo.

2.2.1. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

Em 1990, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) estabeleceu o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) com a finalidade de diagnosticar a educação básica no Brasil e fornecer um indicador da qualidade do ensino oferecido no país. A democratização do acesso ao ensino público não era mais o suficiente, era essencial proporcionar um ensino público de qualidade para todos.

A política educacional do SAEB se estabelece como o principal sistema de avaliação educacional do Brasil. Conforme Corrêa (2012, p. 51), sua finalidade é "contribuir para a melhoria da qualidade da educação e para a universalização do acesso à escola, fornecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica".

O Saeb realiza avaliações a cada dois anos em escolas públicas e em uma amostra da rede privada, medindo os níveis de aprendizagem dos estudantes em diversas disciplinas, como língua portuguesa, matemática, ciências naturais e ciências humanas. Além dos testes, são aplicados questionários a alunos, professores, diretores e gestores municipais de educação, o que permite analisar os resultados à luz de informações contextuais.

Essas avaliações abrangem diferentes dimensões da educação básica no Brasil, incluindo atendimento escolar, ensino e aprendizagem, investimentos, profissionais da educação, gestão, equidade, cidadania, direitos humanos e valores. O Saeb oferece uma visão ampla da qualidade do ensino, auxiliando escolas e redes de ensino a avaliar e melhorar a educação oferecida, além de

fornecer subsídios para a criação e aprimoramento de políticas educacionais baseadas em evidências.

Existem cinco situações em que escolas ou turmas podem ser isentas da participação no SAEB: (i) escolas muito pequenas, com menos de 10 alunos matriculados nas séries avaliadas; (ii) escolas ou turmas que atendem exclusivamente estudantes da educação especial; (iii) escolas indígenas, devido à diversidade linguística e cultural; (iv) turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), por conta das particularidades desse público; e (v) turmas de magistério e multisseriadas, considerando as especificidades dessa modalidade de ensino.

De acordo com Brasil (2023), para se adequar à Base Nacional Comum Curricular, em 2019, o MEC anunciou mudanças estruturais no SAEB. Uma das principais mudanças foi a alteração na nomenclatura das provas Aneb e Anresc, que foram descontinuadas, e todas as avaliações passaram a ser identificadas pelo nome Saeb, especificando etapas, áreas e tipos de instrumentos. Essa mudança na nomenclatura das provas foi essencial, pois simplificou a identificação de cada uma, evitando confusões e tornando-as mais claras para todos.

Brasil (2023), destaca que, a partir de 2019, a avaliação da alfabetização no 2º ano do Ensino Fundamental passou a ser realizada de forma amostral, enquanto a avaliação da Educação Infantil foi iniciada como um estudo-piloto, utilizando questionários eletrônicos direcionados a professores, diretores e secretários municipais e estaduais. O quadro a seguir apresenta detalhes sobre o público-alvo, a abrangência, as referências utilizadas na elaboração e as áreas avaliadas pelo SAEB.

Quadro 11 – Detalhamento do SAEB

Público-alvo	Abrangência	Referência para elaboração de itens	Áreas avaliadas
Creche e pré-escola da educação infantil	Escolas públicas (amostral) – estudo-piloto	Matrizes de referência 2018	
2º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas e privadas (amostral)	Matrizes de referência 2018 (em conformidade com a BNCC)	Língua portuguesa e matemática
5º e 9º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas (censitária) e escolas privadas (amostral)	Matrizes de referência vigentes desde 2001	Língua portuguesa e matemática

9º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas e privadas (amostral)	Matrizes de referência 2018 (em conformidade com a BNCC)	Ciências da natureza e ciências humanas
3ª e 4ª série do Ensino Médio	Escolas públicas (censitária) e escolas privadas (amostral)	Matrizes de referência vigentes desde 2001	Língua portuguesa e matemática

Fonte: Adaptado Brasil (2023)

Além das mudanças mencionadas anteriormente, destacam-se quatro alterações significativas. A primeira é a inclusão de Ciências da Natureza e Ciências Humanas no teste do 9º ano do Ensino Fundamental, conforme as competências e habilidades da BNCC. A segunda mudança é a inserção da Educação Infantil no SAEB, muito embora os alunos não sejam avaliados diretamente, a Educação Infantil (Creche e Pré-escola) foi incorporada ao escopo do SAEB por meio de questionários aplicados a professores e diretores para coletar informações sobre as condições de trabalho e infraestrutura das escolas. A terceira mudança refere-se à alteração no ano de avaliação da alfabetização, que passou do 3º para o 2º ano do Ensino Fundamental. A quarta mudança é a transição para uma avaliação amostral no Ensino Médio, com os estudantes do 3º ano agora sendo avaliados de forma amostral em vez de censitária.

Essas mudanças representam ajustes significativos para o SAEB. A ampliação do foco das avaliações para além de Língua Portuguesa e Matemática é um avanço positivo, pois permite uma análise mais abrangente da educação básica, proporcionando uma visão mais detalhada da qualidade do ensino. A inclusão da Educação Infantil, embora não envolva a avaliação direta dos alunos, é fundamental para obter uma compreensão mais detalhada das condições de ensino nesse nível. Por meio de questionários aplicados a professores e diretores, é possível avaliar aspectos importantes da infraestrutura e das condições de trabalho nas instituições de ensino, contribuindo para uma visão mais clara das necessidades e desafios enfrentados diariamente na Educação Infantil.

Os dados do SAEB, combinados com informações de fluxo escolar (aprovação, reprovação e abandono) do Censo Escolar, são fundamentais para compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Isso levanta questões importantes: de que maneira as escolas estão utilizando os resultados das avaliações de larga escala? Elas realizam algum tipo de autoavaliação com base

nesses resultados? E mais, esses dados estão sendo incorporados ao projeto político-pedagógico da escola?

Considerando que o SAEB é uma avaliação em larga escala com abrangência nacional, há um potencial significativo para contribuir com o monitoramento e a formulação de políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade da educação. Para as escolas, a análise dos resultados do SAEB oferece a possibilidade de identificar aspectos que já estão desenvolvidos e aqueles que ainda precisam ser aprimorados.

A considerar as políticas públicas de avaliação da educação básica, ao certo, há que se avançar nesse debate para que, de fato, o uso dos resultados do SAEB constitua contributo para a melhoria da qualidade do ensino e da educação. Para efeito desta pesquisa, inspiradas por Freitas (2014), defendemos que a avaliação institucional se torna premente, para que os resultados da avaliação externa, no caso o SAEB, possam ser articulados aos resultados da avaliação interna, no caso a avaliação institucional.

2.3. Avaliação Institucional

A avaliação institucional, de acordo com Lück (2012), é um processo de autoconhecimento para a escola. Ele possibilita que a instituição compreenda melhor suas virtudes e potencialidades, permitindo que sejam maximizadas e mais bem aproveitadas. Ao mesmo tempo, oferece uma oportunidade para reconhecer suas limitações e dificuldades, buscando formas de superá-las. Em essência, esse processo permite à escola identificar uma série de questões e aspectos cruciais, como os desafios e problemas enfrentados, os resultados e sucessos alcançados, e as necessidades relacionadas ao ensino e à aprendizagem.

Para Brandalise (2022), diferentemente dos processos de avaliação externa, que frequentemente se concentram em resultados mensuráveis e em dados quantitativos, a autoavaliação institucional adota uma abordagem mais crítica e democrática. Esse método valoriza a qualidade do processo de avaliação, destacando a importância da participação ativa e da negociação entre todos os envolvidos na escola.

Sordi, Bertagna e Silva (2016) questionam quais são os participantes da avaliação institucional? E qual o objetivo dessa avaliação na escola? Os principais destinatários da Avaliação Institucional são os próprios membros da comunidade escolar que participam ativamente do processo. Organizados em grupos, eles assumem a responsabilidade de gerir todo o processo de qualificação da escola. Os objetivos e acordos são estabelecidos através de negociações entre os envolvidos, o que fortalece a organização interna e ajuda a definir metas claras voltadas para a transformação da realidade escolar, utilizando a avaliação como ferramenta mediadora. Um dos principais objetivos é a tomada de decisões sobre as ações a serem implementadas, o que dá legitimidade ao processo. Esses acordos devem ser feitos de forma transparente, com a clara atribuição de responsabilidades, sejam elas do poder público ou da própria escola, garantindo que todos saibam suas funções e compromissos. A metodologia aplicada envolve um processo contínuo de discussão e reflexão sobre o que precisa ser feito, por que deve ser feito, como deve ser realizado e como os resultados serão monitorados. Esse processo é ativo e colaborativo, onde são firmados pactos de qualidade para guiar as ações e garantir o sucesso das iniciativas.

A escola tem total autonomia para decidir quando e como conduzir a autoavaliação. Mas como a escola determina quais áreas e aspectos serão priorizados? Quais são os critérios utilizados para escolher esses aspectos? E como a participação de todos os membros da comunidade escolar é garantida durante o processo? A autoavaliação permite que a instituição defina suas próprias prioridades e áreas de foco, garantindo que as decisões sejam tomadas de forma colaborativa e coletiva, sem que qualquer participante ou grupo, seja interno ou externo, possa impor decisões à coletividade. Essas questões levantam a importância de uma abordagem participativa, que deve ser cuidadosamente planejada e conduzida para refletir verdadeiramente as necessidades da comunidade escolar.

Para Brandalise (2010a, p. 85), a avaliação institucional

[...] configura-se como um processo de busca da realidade escolar, com suas tendências, seus saberes, seus conflitos e dilemas. É dinâmica, por isso tem que ganhar lugar como processo que perpassa a ação escolar e o desenvolvimento curricular, explicitando assim os propósitos da escola. Projeto vivido – não apenas registrado e com fins

burocráticos. Deve explicitar o conjunto de valores e compromissos estabelecidos pelos sujeitos do espaço escolar. Implica uma decisão da escola de tomar para si a capacidade de intervir nos processos educativos e na produção de conhecimento para a melhoria contínua da instituição.

Assim, a avaliação institucional desempenha um papel crucial no aprimoramento da instituição, servindo como uma ferramenta eficaz para orientar a tomada de decisões, especialmente no que diz respeito às ações necessárias para melhorar os processos de ensino, aprendizagem e a qualidade da educação básica. No entanto, como a escola pode garantir que os valores e compromissos estabelecidos pela comunidade escolar sejam realmente discutidos, compreendidos e incorporados por todos, ao invés de serem apenas formalmente registrados? Além disso, de que maneira a instituição pode transformar esse processo de avaliação em algo mais significativo do que um simples documento burocrático, para que ele se torne um projeto vivo que reflita os verdadeiros propósitos e objetivos da escola?

A avaliação institucional ainda é considerada uma prática relativamente recente e em desenvolvimento no ambiente escolar. Tradicionalmente, não havia uma preocupação em entender as particularidades da escola, da comunidade escolar, e do contexto em que a escola está inserida, assim como os aspectos subjetivos presentes nas experiências e interações que afetam diretamente a qualidade da educação. Brandalise (2010b, p. 318) destaca que:

A avaliação institucional da escola básica ainda não se constitui uma prática consolidada no contexto da educação brasileira. (...) No entanto, a avaliação interna é pouco realizada no interior das escolas, não está inserida nas várias ações nelas desenvolvidas, como uma análise sistemática da instituição com vistas a identificar suas fragilidades e potencialidades e a possibilitar a elaboração de planos de intervenção e melhorias.

A autora (2010b) vem reafirmando que a avaliação institucional no âmbito da educação básica ainda não está completamente enraizada como uma prática sólida no contexto educacional do Brasil. Para a autora, falta uma análise sistemática das instituições, essencial para identificar suas fraquezas e pontos fortes e para permitir a formulação de planos de intervenção e aperfeiçoamento. Brandalise (2010a, p. 82) evidencia, ainda, que na maioria das escolas as avaliações:

[...] realizadas ou perspectivadas até agora como internas tiveram, em geral, sua origem a partir de solicitações de organismos oficiais, seja nacional ou regionalmente, caracterizando-se mais como uma imposição externa das instâncias superiores, ainda que estas a denominem autoavaliação da escola. São modelos muitas vezes prontos e decretados, a serem utilizados por todas as escolas integrantes do sistema educacional de maneira massificada e que pouco têm contribuído para a melhoria das práticas educativas.

Na perspectiva apontada pela autora (2010a), não se considera o fato de que cada escola possui características únicas, estando inserida em comunidades diferentes, atendendo a públicos distintos, com demandas e necessidades variadas. As escolas em geral, assim como cada escola individualmente, são instituições singulares, dotadas de uma missão específica. As instituições escolares sempre apresentam níveis de complexidade que transcendem os instrumentos disponíveis para avaliá-las. No entanto, é sempre viável procurar meios para avaliar e progressivamente aprimorar o processo de avaliação. Há uma vasta quantidade de informações a serem exploradas dentro da escola e em prol da escola.

Nesse contexto, surge uma série de questionamentos: como as escolas podem buscar meios para realizar uma autoavaliação que realmente reflita suas realidades e contribua para seu aperfeiçoamento contínuo? Será que os modelos de avaliação externa conseguem capturar a complexidade inerente a cada instituição escolar? A autora (2010a) sugere que há uma vasta quantidade de informações valiosas dentro da escola que ainda precisam ser exploradas e utilizadas em benefício da própria instituição. Como, então, podemos garantir que essas informações sejam devidamente consideradas e aproveitadas?

Brandalise (2007) descreve que processo de avaliação institucional, no entanto, deve ser impulsionado pelo desejo da escola de se autoexaminar, de se conhecer profundamente e de promover a autoconsciência institucional. Isso significa, por um lado, entender os significados e comportamentos que a escola, como instituição social, gera e expressa através de seus papéis, normas, rotinas e rituais específicos. Por outro lado, envolve a compreensão da interação entre as características das estruturas organizacionais e as atitudes, interesses, papéis e comportamentos dos indivíduos e grupos presentes no ambiente escolar.

Para Brandalise (2010b, p. 318), a avaliação institucional, em uma perspectiva crítica:

[...] consegue captar o movimento institucional presente nas relações da instituição. Toda instituição é constituída por dois princípios em permanente tensão: o instituído e o instituinte. [...] O instituído é o conjunto de forças sedimentadas, consolidadas, que buscam a conservação e reprodução do quadro institucional vigente. O instituído é a forma. Já o conjunto de forças em constante estado de tensão, de mudança, de transformação, de recriação é o instituinte. O instituinte é o campo de forças.

Na perspectiva da autora (2010b), a avaliação institucional é formalmente a avaliação desse instituído e instituinte e precisa identificar elementos concretos, sejam eles formais ou informais, explícitos ou implícitos, tanto internos quanto externos, que contribuem para a realização dos objetivos e finalidades educacionais delineados em um projeto institucional. É crucial, portanto, considerar a totalidade da dinâmica institucional para verdadeiramente compreender a essência da instituição sob avaliação. A avaliação institucional assume, assim, um caráter formativo, centrando-se na compreensão e na promoção da autoconsciência dentro do âmbito da instituição escolar.

Freitas *et. al.* (2014, p. 36) destacam que a avaliação institucional é um processo:

[...] de apropriação da escola pelos seus atores, não na visão liberal da “responsabilização” pelos resultados da escola como contraponto da desresponsabilização do Estado pela escola, mas no sentido de que seus atores têm um projeto e um compromisso social, em especial junto às classes populares e, portanto, necessitam, além deste seu compromisso, do compromisso do Estado em relação à Educação. O apropriar-se dos problemas da escola inclui um apropriar-se para demandar do Estado as condições necessárias ao funcionamento dela. Mas inclui, igualmente, o compromisso dos que fazem a escola com os resultados dos seus alunos. [...]

Na perspectiva dos autores (2014), assumir os problemas da escola envolve não apenas a conscientização para solicitar do Estado as condições essenciais para o seu funcionamento, mas também o compromisso dos membros da escola com os resultados alcançados pelos alunos. Como isso se traduz em prática? A avaliação institucional é uma ferramenta fundamental que possibilita a participação ativa e o compromisso com a implementação de mudanças, baseadas nos resultados obtidos e na reflexão coletiva da escola. Nessa perspectiva, a equipe de gestão e a comunidade escolar podem se unir para enfrentar os desafios, destacar os pontos positivos e encontrar soluções

para os desafios. Lück (2012, p. 48) destaca que a autoavaliação derivada do princípio de autoconhecimento:

[...] é efetiva na medida em que a própria escola se envolve em um processo de planejamento, implementação da avaliação, análise e interpretação de dados e informações e, em seguida, de utilização desses resultados para a reformulação de suas ações, com vistas a adoção de práticas mais efetivas.

A efetividade do processo de autoavaliação está vinculada ao engajamento coletivo na elaboração de planos, na implementação de avaliações, na análise e interpretação de dados e informações, e subsequente utilização desses resultados para redefinir práticas, com o intuito de adotar abordagens mais efetivas. E quem está envolvido nesse processo? Como ele acontece?

Nesse processo, todos os membros da escola – equipe de apoio, professores, pais e alunos – desempenham um papel ativo. Eles participam na criação de instrumentos e estratégias para coleta e análise de dados. A avaliação institucional viabiliza, pois, a participação ativa e o compromisso de promover mudanças com base nos resultados obtidos, a partir da reflexão tecida no coletivo da escola. Nessa perspectiva, a equipe de gestão e a comunidade escolar podem se unir para enfrentar os desafios, destacar os pontos positivos e encontrar soluções para os desafios. O engajamento e o comprometimento de todos os envolvidos são fundamentais nesse processo. Isso exige não apenas a participação individual, mas também a colaboração entre todos os membros da comunidade escolar. A pergunta que surge é: como a escola pode motivar todos os seus atores a se envolverem ativamente e comprometerem-se com esse processo? A resposta reside na criação de um ambiente de diálogo e participação, em que todos se sintam parte integrante e essencial no processo de autoconhecimento e melhoria contínua da escola. É crucial que todos compreendam a importância da autoavaliação e estejam dispostos a colaborar para que o processo resulte em melhorias reais na instituição.

De acordo com Freitas *et al.* (2014, p. 38), a avaliação institucional oportuniza:

[...] ao coletivo das escolas e aos gestores do nível central que se beneficiem complementarmente dos dados da avaliação para construir um sistema de monitoramento dos problemas que se propõem equacionar numa linha de tempo e no âmbito de suas

competências. Isso contribui para que as prioridades possam ser revistas e reposicionadas a partir das demandas do projeto político-pedagógico e também permite o controle social sobre as decisões que afetam políticas públicas tão importantes quanto as da educação.

A avaliação institucional necessita ser considerada uma ferramenta crítica para a comunidade escolar identificar e enfrentar os seus desafios, em prol da melhoria da qualidade da educação. Esse processo não pode se limitar a uma reflexão superficial; é fundamental que a escola desenvolva estratégias de ação que realmente aprimorem ou superem os obstáculos identificados. O papel da avaliação é fundamental na reavaliação e no reajuste das prioridades, permitindo que sejam continuamente realinhadas de acordo com as necessidades emergentes do projeto político-pedagógico. Isso exige mais do que simplesmente buscar apoio das autoridades públicas; demanda um compromisso ativo com melhorias internas. A avaliação institucional, portanto, tem como objetivo fortalecer a escola na identificação de suas potencialidades e de suas fragilidades, para orientar ações com vistas à melhoria da qualidade de ensino e da educação.

Neste contexto, a avaliação institucional revela-se crucial ao expor a realidade da escola, proporcionando oportunidades para repensar e reavaliar suas ações em relação aos objetivos estabelecidos. No entanto, esse processo não deve ser encarado como uma formalidade burocrática, mas como um momento para a escola questionar e redefinir seus propósitos de maneira crítica. A clareza na definição dos objetivos não pode ser vista apenas como um ponto de partida; deve ser um compromisso contínuo, integrando-se a todas as ações e decisões institucionais. A avaliação deve ir além da confirmação de ações passadas, centrando-se na capacidade da escola de utilizar as informações coletadas para promover mudanças significativas e sustentáveis. Isso inclui questionar constantemente se as metas estabelecidas estão realmente contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes e da comunidade escolar, garantindo assim um impacto positivo e duradouro na educação oferecida.

É válido ressaltar que a avaliação institucional não pode ser uma imposição, nem ser reduzida a falsas aparências. Brandalise (2010b) destaca que é essencial que os gestores e membros da comunidade escolar concordem em realizar uma análise de suas práticas e experiências. É fundamental que esse

processo envolva a exploração e o compartilhamento de um amplo conjunto de conhecimentos, incluindo o conhecimento científico, a experiência prática, os dados empíricos e os resultados dos diversos processos de trabalho desenvolvidos na escola.

Um dos principais desafios da avaliação institucional é que ela não oferece soluções prontas e o seu verdadeiro valor está na maneira como a comunidade escolar a utiliza. Embora o objetivo da avaliação seja fornecer dados sobre a realidade da escola, seu impacto depende das decisões e ações que são tomadas com base nesses dados coletados. Dias Sobrinho (2000) argumenta que, em um processo avaliativo, é essencial considerar as diversas perspectivas dos grupos que compõem a instituição, refletindo sobre a multiplicidade de interesses, histórias e condições envolvidas. A avaliação institucional deve ser conduzida em contextos específicos, onde valores e concepções moldam e influenciam o próprio processo avaliativo.

A avaliação não deve ser encarada apenas como um cumprimento de exigências externas; ela é um componente fundamental do trabalho educativo e da gestão institucional. Para que a avaliação seja verdadeiramente eficaz, as práticas avaliativas precisam ser institucionalizadas e integradas a uma dinâmica planejada de intervenção, mudança e desenvolvimento. Esse enfoque assegura que a avaliação vá além de diretrizes genéricas e seja ajustada às características únicas de cada instituição, promovendo um aprimoramento real e contextualizado da prática educativa. No entanto, ao decidir realizar um processo de autorreflexão, qual deve ser a referência para guiar a avaliação? Como garantir que a avaliação institucional seja verdadeiramente ajustada às necessidades específicas da instituição, e não apenas uma formalidade que segue diretrizes gerais? Para Freitas *et.al.* (2014, p. 42):

[...] a referência para a avaliação institucional está dada pelo projeto político-pedagógico da escola. Ele reflete compromissos do coletivo. Por projeto político-pedagógico entendemos uma proposta de trabalho da escola elaborada coletivamente que orienta (e responsabiliza) a ação dos seus atores, bem como formalizar demandas ao poder público e cria as condições de trabalho adequadas na escola. É, portanto, um instrumento vivo e dinâmico que pauta compromissos bilaterais, onde o protagonismo é da escola.

Freitas *et.al.* (2014) argumentam que a avaliação institucional tem implicações significativas na promoção da participação responsável dos diversos

atores no planejamento e na ação colaborativa em benefício da escola. Ela exige a reconstrução coletiva de um projeto político-pedagógico que se ajuste às realidades específicas da escola, levando em conta as suas potencialidades e os pontos que precisam de atenção. Nesse contexto, os dados gerados pelas avaliações podem se transformar em ferramentas para a análise e reestruturação das ações pedagógicas e administrativas, bem como para o fortalecimento do envolvimento da comunidade escolar.

No entanto, é essencial reconhecer que o projeto político-pedagógico da escola deve servir como uma referência fundamental na avaliação institucional. O PPP, ao refletir os compromissos coletivos da comunidade escolar e orientar as ações dos membros da instituição, não deve ser visto apenas como um guia estático, mas como um instrumento dinâmico e em constante evolução. Ele deve estabelecer responsabilidades e possibilitar a formalização de demandas junto ao poder público. A eficácia da avaliação institucional está diretamente ligada à sua integração com o PPP, pois é essa integração que assegura que a avaliação vá além de um mero cumprimento de requisitos, promovendo ajustes reais e contínuos no planejamento e nas práticas escolares. Para Brandalise (2010a, p. 87) a avaliação institucional na escola:

[...] por um lado constituir-se-à num processo de análise para compreender os processos existentes em seu interior: a sua vida e funcionamento, os seus avanços e recuos, os seus acertos e sucessos; por outro, num processo permanente de elaborações, reelaborações, inferências e recomendações, que possibilitem apontar caminhos a seguir, através de alternativas viáveis de serem aplicadas, para se aperfeiçoar cada vez mais.

A avaliação institucional deve estar alinhada com as realidades específicas de cada escola, considerando suas singularidades, desafios e fragilidades. Esse processo não pode ser uma abordagem padronizada, pois exige uma participação ativa e conjunta de todos os membros da comunidade escolar. É essencial que a avaliação não se limite a uma análise superficial, mas que busque compreender a fundo os processos internos da escola, incluindo suas dinâmicas operacionais, avanços e retrocessos, acertos e erros.

Além disso, a avaliação institucional deve ser um processo contínuo de reflexão, revisão e reelaboração. Não se trata apenas de identificar problemas e sucessos momentâneos, mas de orientar a escola em direção a melhorias constantes. Cada instituição deve ter a autonomia para desenvolver sua própria

metodologia de avaliação, criando um processo interno que se ajuste às suas necessidades e características específicas. A liberdade para definir as etapas e métodos de avaliação permite que a escola construa um processo verdadeiramente eficaz e significativo, que vá além de práticas superficiais e contribua para o aprimoramento real e contínuo da instituição.

Para definir o processo de avaliação institucional, Brandalise (2010a) destaca a necessidade de decisões fundamentais que orientem o processo. Primeiramente, é crucial determinar quais dimensões da escola serão avaliadas. Esta definição ajudará a delimitar os aspectos específicos que serão objeto de análise, garantindo uma abordagem focada e relevante. Em seguida, é necessário decidir quem deve participar da avaliação, considerando quais integrantes ou segmentos da comunidade escolar serão envolvidos e como será organizada sua participação. A clareza sobre os objetivos da avaliação é igualmente importante, pois define o propósito da análise e orienta a escolha das abordagens e métodos a serem adotados. A questão metodológica também é central: deve-se definir quais metodologias, fontes de dados, instrumentos de coleta, organização e análise de dados serão utilizados, além de estabelecer um cronograma detalhado para a execução do processo. Finalmente, é essencial planejar como os resultados serão divulgados e como serão propostas as melhorias, questionando como comunicar os resultados e quais intervenções serão planejadas para promover aprimoramentos.

Nesse contexto, ao pensar na gestão democrática, a avaliação institucional precisa ser orientada por objetivos bem definidos e sustentada por um planejamento participativo. Este modelo participativo é crucial, pois envolve ativamente todos os membros da comunidade escolar na definição dos objetivos da avaliação, bem como na escolha das metodologias e abordagens mais adequadas. Esse envolvimento garante que a avaliação não apenas se alinhe às necessidades específicas de cada escola, mas também se torne um instrumento de relevância e eficácia.

A avaliação institucional deve promover uma análise detalhada das questões internas da escola, levando em conta suas particularidades e desafios específicos. Este tipo de avaliação permite uma reflexão mais abrangente sobre os aspectos já consolidados e as áreas que necessitam de aprimoramento. Assim, ao focar nas realidades e necessidades próprias da instituição, a

avaliação institucional não só identifica pontos fortes e fracos, mas também impulsiona um processo contínuo de melhoria que está alinhado com a dinâmica e os objetivos da escola. Em última análise, a eficácia da avaliação institucional está relacionada com a sua capacidade de promover mudanças significativas, refletindo o compromisso da escola com um desenvolvimento educativo adaptado à sua realidade.

3. GESTÃO ESCOLAR: PERSPECTIVAS DEMOCRÁTICAS

A concepção adotada pela gestão escolar nas instituições de ensino desempenha um papel fundamental na definição do rumo que os diversos aspectos educacionais tomam. As relações estabelecidas, as estratégias criadas e implementadas e a perspectiva adotada pelos gestores escolares contribuem para criar as condições que podem impulsionar melhorias nas escolas ou, em alguns casos, levar a avanços menos significativos.

Dentro desse contexto, torna-se relevante, neste capítulo, explorar as perspectivas da gestão escolar e entender como esse processo se desenvolve e se concretiza nos ambientes educacionais. Para efeito, serão utilizados textos de autores consagrados que são referência no assunto, os quais irão orientar as discussões que pretendemos abordar.

3.1. A evolução da administração escolar no Brasil para Benno Sander

A trajetória da gestão escolar no Brasil atravessou múltiplas fases antes de consolidar as concepções que prevalecem no século XXI. Etimologicamente, o termo "gestão" deriva do latim *gestiō, ōnis*, e carrega o significado de "ação de administrar, dirigir, gerenciar" (GESTÃO, 2023). De forma semelhante, o termo "administração", também oriundo do latim *administratīo, ōnis*, implica a "ação de prestar ajuda, executar, administrar, gerir, dirigir" (ADMINISTRAÇÃO, 2023).

E quando a administração da educação no Brasil começou a se formar? De acordo com Sander (2007) ela começou a se desenvolver no contexto da administração pública, influenciada pelas políticas econômicas, científicas e culturais do país. Embora o estudo sistemático da administração seja um fenômeno relativamente recente, a prática de gestão administrativa já era utilizada desde a Revolução Industrial, quando houve uma grande expansão organizacional que demandou novas abordagens para a administração. Desde aquele período, a busca por informações e metodologias eficazes para a administração pública e a gestão educacional tem sido uma constante na história das instituições sociais e educacionais ao redor do mundo. No Brasil, ao longo do tempo, observou-se um esforço para importar teorias e modelos analíticos de

outros países, bem como para desenvolver soluções teóricas e metodológicas adaptadas à realidade nacional.

No entanto, surge a questão: até que ponto essas tentativas de importar perspectivas teóricas e modelos do exterior realmente atendem as especificidades do contexto brasileiro? É fundamental refletir sobre a eficácia dessas abordagens e verificar se elas estão verdadeiramente alinhadas com as necessidades e desafios do país ou se estamos apenas replicando soluções que podem não se adequar à nossa realidade. De acordo com Sander (2007), adotar modelos e métodos desenvolvidos em contextos culturais e objetivos políticos e econômicos diferentes dos nossos pode ser um equívoco, pois essas abordagens nem sempre se ajustam adequadamente ao contexto brasileiro e podem não produzir os mesmos resultados esperados. O autor destaca que, frequentemente, os benefícios imediatos das tecnologias organizacionais e práticas administrativas importadas são acompanhados por custos econômicos, políticos e culturais elevados.

Sander (2007) descreve a evolução do pensamento administrativo na educação brasileira em três períodos distintos. O primeiro é o período do Brasil Colônia, que se estende do século XVI até a Primeira República. Nesse período, a administração educacional era caracterizada por enfoques jurídicos, escolásticos e positivistas, refletindo a influência das normas e tradições da época. O segundo período, o Brasil República, é definido por quatro modelos específicos de gestão educacional, cada um com suas próprias abordagens e práticas. Por fim, o período contemporâneo no Brasil busca traçar um caminho próprio na administração educacional, fundamentado na história política e cultural mais recente do país.

O autor supracitado destaca que, durante o período colonial, a administração pública e a gestão da educação no Brasil foram predominantemente moldadas pela tradição jurídica fundamentada no direito administrativo romano, caracterizado por um enfoque normativo e um pensamento dedutivo. Esse modelo foi ainda mais reforçado pelo cristianismo, especialmente pelo catolicismo, que intensificou a força normativa e a lógica dedutiva na administração educacional e pública.

A administração da educação na era republicana pode ser subdividida em quatro fases específicas da gestão educacional: a organizacional, a

comportamental, a desenvolvimentista e a sociocultural. Cada uma dessas fases está vinculada a um modelo específico de administração da educação, determinado pela natureza do critério de desempenho considerado: eficiência, eficácia, efetividade e relevância. No quadro abaixo, apresenta-se o conceito de cada um desses quatro modelos de administração da educação, conforme definido por Sander (2007):

Quadro 12 – Modelos específicos da gestão da educação republicana

Modelo	Fase	Descrição do modelo
Eficiência econômica	Organizacional	É possível definir a eficiência como critério de desempenho econômico, fundamentado nos valores supremos da economia e produtividade, avalia a eficiência com base na capacidade do indivíduo de alcançar a produção máxima com o mínimo de desperdício, custo e esforço. Esse modelo constituiu o cerne das teorias clássicas da administração desenvolvidas por Fayol, Taylor e Weber.
Eficácia pedagógica	Comportamental	A eficácia, como critério de desempenho pedagógico, pode ser definida como o comprometimento eficaz dos objetivos do sistema educacional. Este critério institucional reflete a capacidade administrativa de alcançar as metas estabelecidas ou os resultados propostos. Os esforços são considerados eficazes sempre que os objetivos são alcançados.
Efetividade política	Desenvolvimentista	A efetividade, enquanto critério de desempenho político na administração da educação e gestão escolar, pode ser definida como a preocupação principal com a satisfação das demandas políticas e educacionais da comunidade, priorizando essas considerações em detrimento de aspectos internos de natureza instrumental e utilitária.
Relevância cultural	Sociocultural	A relevância pode ser definida como um critério de desempenho cultural, caracterizado por uma natureza substantiva e intrínseca. A avaliação ocorre em termos de significância, valor e pertinência dos atos e eventos administrativos em relação ao desenvolvimento humano e à qualidade de vida dos participantes do sistema educacional e da sociedade como um todo. Os protagonistas de uma abordagem de administração culturalmente relevante orientam seu pensamento e ação com base na pertinência e significância dos atos e eventos administrativos para o desenvolvimento humano e a qualidade de vida dos participantes nas instituições educacionais e na sociedade em geral.

Fonte: Adaptado de Sander (2007)

Na fase organizacional, as teorias e práticas de administração da educação no Brasil foram fortemente influenciadas pelos princípios gerais e universais da escola clássica de administração. Consoante Sander (2007), esse período foi marcado por uma ênfase em defender a identidade cultural e promover os valores característicos da sociedade brasileira. O modelo de eficiência, que se tornou um critério central de desempenho econômico, era

baseado nos valores fundamentais de economia e produtividade. Esse modelo avaliava a eficiência pela capacidade de maximizar a produção com o mínimo de desperdício, custo e esforço, refletindo os princípios das teorias clássicas da administração desenvolvidas por Fayol, Taylor e Weber.

No entanto, é crucial questionar se a aplicação rigorosa desses princípios realmente atendeu às necessidades da administração educacional brasileira. Será que a busca pela eficiência, ao priorizar a maximização dos resultados e a minimização dos custos, considerou adequadamente as complexidades do contexto educacional? A ênfase na eficiência econômica pode ter conduzido a uma gestão excessivamente mecanicista nas escolas, priorizando a maximização da produtividade e a redução de custos. Como resultado, fatores qualitativos e contextuais importantes, como a adequação pedagógica e o bem-estar dos alunos, podem não ter recebido a mesma atenção e prioridade.

A fase comportamental, que emergiu durante a II Guerra Mundial, introduziu no Brasil uma reação significativa contra os princípios e práticas tradicionais da escola clássica de administração. Conforme destacado por Sander (2007), a abordagem comportamental na administração se fundamenta em teorias derivadas das ciências da conduta humana, especialmente nas áreas de psicologia e sociologia com orientação funcionalista. Essas disciplinas influenciaram profundamente a criação e o desenvolvimento de práticas administrativas, incluindo dinâmica de grupo, análise transacional, desenvolvimento organizacional, formação de líderes e teoria dos sistemas.

No contexto da gestão educacional, a eficácia é definida como a capacidade de atingir os objetivos estabelecidos previamente pelo sistema educacional. A eficácia, como critério de desempenho pedagógico, reflete a habilidade administrativa de cumprir as metas propostas, sendo considerada efetiva quando os objetivos são alcançados. Contudo, surge uma questão crucial: em que medida a ênfase na eficácia, como promovida pela abordagem comportamental, realmente contribui para uma gestão educacional que não só atinge metas, mas também responde adequadamente às complexas necessidades e contextos específicos das escolas? Essa abordagem pode ser limitada ao focar exclusivamente em atingir os objetivos estabelecidos, sem considerar adequadamente a diversidade, as demandas e as realidades específicas de cada escola.

Na terceira fase, conhecida como desenvolvimentista, Sander (2007) destaca que a administração educacional passou a se alinhar com o movimento internacional da economia da educação, incorporando conceitos como a formação de recursos humanos, teorias do capital humano e o investimento no ser humano em níveis tanto individuais quanto sociais. Esta abordagem trouxe um novo enfoque ao priorizar o desenvolvimento e a formação dos indivíduos como fundantes para o progresso social e econômico.

No entanto, a adoção do critério de efetividade política nesta fase pode ter levado a uma concentração excessiva em atender às demandas políticas e educacionais da comunidade, muitas vezes em detrimento dos aspectos internos essenciais da gestão escolar. Ao priorizar as expectativas externas e as pressões políticas, a administração pode acabar deixando de dar a devida importância aos aspectos internos, como a qualidade pedagógica. Isso levanta uma questão crucial para a gestão educacional: até que ponto a ênfase na efetividade política compromete a atenção às necessidades internas da escola, e como garantir que a busca por atender às demandas externas não prejudique a melhoria contínua da gestão educacional?

No enfoque sociocultural, Sander (2007) ressalta que, durante essa fase, os acadêmicos passaram a adotar estruturas conceituais moldadas pelas limitações impostas pela realidade econômica, política e cultural do Brasil. As práticas e concepções da administração educacional nesse período refletiram as mesmas incongruências políticas e culturais que marcaram a administração pública, evidenciando uma tentativa de adequar a administração educacional às especificidades locais.

A relevância cultural, como critério de desempenho, caracteriza-se por sua natureza substantiva e intrínseca. Esse critério avalia o valor e a pertinência dos atos e eventos administrativos em relação ao desenvolvimento humano e à qualidade de vida dos participantes do sistema educacional e da sociedade. Os gestores que adotam uma abordagem culturalmente relevante buscam garantir que as práticas administrativas sejam significativas e pertinentes para o contexto cultural e social em que estão inseridas. No entanto, essa ênfase na relevância cultural gerou um questionamento: como assegurar que a gestão educacional, ao priorizar a relevância cultural, não perca de vista a necessidade de atender às exigências educacionais mais amplas e estruturais? Ao adotar uma

abordagem que prioriza a relevância cultural, é essencial que a gestão educacional mantenha um compromisso constante com os padrões e objetivos educacionais amplos, assegurando que as adaptações culturais complementem, e não substituam, as práticas educacionais fundamentais.

Como mencionado anteriormente, cada fase da administração educacional corresponde a um modelo específico: eficiência, eficácia, efetividade e relevância. No contexto da administração escolar, frequentemente ocorre uma confusão entre os conceitos de eficiência e eficácia, eficácia e efetividade, eficiência e efetividade, e efetividade e relevância. Diante dessa confusão, é crucial definir claramente cada um desses termos para garantir uma compreensão precisa e uma aplicação apropriada em práticas administrativas.

Na fase contemporânea da administração educacional, é crucial reconhecer e refletir sobre as lições do passado à medida que enfrentamos as demandas atuais. Segundo Sander (2007), a emergência de uma perspectiva democrática na gestão escolar evidencia a necessidade de um pensamento crítico e a integração da participação ativa como uma estratégia político-pedagógica. Neste cenário, a ênfase é colocada em aspectos como a gestão democrática, a liderança escolar e a função dos conselhos escolares.

No entanto, surge um questionamento: como evitar que a implementação dessas práticas participativas se limite a meras formalidades e não resulte em transformações efetivas na gestão escolar? De que maneira podemos assegurar que a prática da gestão democrática vá além das aparências e realmente contribua para a solução dos desafios enfrentados pela escola, promovendo uma melhoria significativa na qualidade educacional e na inclusão das necessidades da comunidade escolar? É fundamental explorar como promover um compromisso coletivo, assegurando a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar, reforçando a importância das decisões compartilhadas e incentivando o engajamento individual com os resultados.

3.2. As concepções de Gestão escolar

Conforme pode ser observado anteriormente, o conceito de administração educacional tem evoluído ao longo do tempo, refletindo diversas abordagens e interpretações. Embora diferentes períodos na administração educacional

apresentem variações significativas, alguns autores tratam os termos "gestão" e "administração" como sinônimos, enquanto outros os utilizam para destacar distinções entre duas grandes eras na gestão educacional. De acordo com essa perspectiva, a "gestão" é associada a uma era mais democrática, caracterizada pela descentralização do poder, enquanto a "administração" está vinculada a uma era de autoritarismo e centralização do poder. Neste momento, optou-se por empregar os termos com significados distintos, visando facilitar a compreensão daquilo que se assemelham e do que se diferem.

Nos processos de organização e gestão escolar, emergem duas concepções opostas, tanto em suas finalidades sociais quanto nas políticas educacionais, no que diz respeito à sociedade e à formação dos alunos: a técnico-científica e a sociocrítica. Libâneo, Oliveira e Toschi (2021) ressaltam que, em um extremo, encontramos a abordagem técnico-científica (também denominada científico-racional), enquanto no outro extremo está a abordagem sociocrítica, caracterizada pela autogestão e participação democrática.

Na abordagem técnico-científica, destaca-se uma perspectiva burocrática e tecnicista da organização escolar. Essa concepção, fundamentada na Teoria Geral da Administração, transforma a escola em uma instituição empresarial e aplica processos administrativos, incluindo o planejamento, a organização e o controle, com ênfase na eficiência e eficácia. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2021, p. 446) nesta concepção

[...] A direção é centralizada em uma pessoa, as decisões vêm de cima para baixo e basta cumprir um plano previamente elaborado, sem a participação de professores, especialistas, alunos e funcionários. A organização escolar é tomada como uma realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente e, por isso, pode ser planejada, organizada e controlada, a fim de alcançar maiores índices de eficácia e eficiência.

Nessa concepção, observa-se a centralização do poder decisório nas mãos da direção. As decisões são tomadas de forma hierárquica, seguindo uma estrutura de cima para baixo, e a execução consiste principalmente no cumprimento de um plano previamente estabelecido, sem a participação ativa de professores, especialistas, alunos, pais de alunos e funcionários. Tal exclusão limita significativamente a capacidade dos envolvidos de discutir e influenciar as decisões da escola, resultando em um enfraquecimento da autonomia, do

engajamento e da participação coletiva. Esse modelo, ao concentrar o poder, compromete a construção de um ambiente educacional mais democrático e colaborativo.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2021) destacam que as escolas que adotam o modelo técnico-científico dão grande ênfase à estrutura organizacional, priorizando organogramas de cargos e funções, hierarquia funcional, normas e regulamentos, além de uma centralização das decisões que resulta em um reduzido grau de participação da equipe escolar. Os planos de ação, nesse contexto, são desenvolvidos de forma descendente, sendo impostos de cima para baixo. Essa concepção, fundamentada na hierarquia de cargos, nas regras e procedimentos administrativos, busca racionalizar o trabalho e aumentar a eficiência dos serviços escolares.

Os autores (2021) ressaltam que a versão mais tradicional dessa abordagem é conhecida como administração clássica ou burocrática, enquanto a variante mais contemporânea se apresenta como o modelo de gestão da qualidade total, que aplica métodos e práticas originárias da administração empresarial. Contudo, ao seguir rigidamente esses princípios, corre-se o risco de desconsiderar a complexidade e a natureza dinâmica do ambiente escolar, tendendo a minimizar a participação e o envolvimento dos profissionais da educação, o que pode limitar a capacidade da escola de se adaptar às necessidades específicas de sua comunidade escolar. Libâneo (2018, p.103) descreve as principais características desse modelo.

Prescrição detalhada das funções e tarefas, acentuando-se a divisão técnica do trabalho escolar; Poder centralizado no diretor, destacando-se as relações de subordinação, em que uns têm mais autoridade do que outros; Ênfase na administração regulada (rígido sistema de normas, de regras e de procedimentos burocráticos de controle das atividades), às vezes descuidando-se dos objetivos específicos da instituição escolar; Formas de comunicação verticalizadas (de cima para baixo), baseadas mais em normas e regras do que em consensos; Maior ênfase nas tarefas do que nas interações pessoais.

A abordagem técnico-científica de gestão escolar caracteriza-se pela prescrição minuciosa das funções e tarefas, reforçando a divisão técnica do trabalho e centralizando o poder decisório nas mãos do diretor. Isso cria uma estrutura rígida de subordinação, onde a autoridade é hierarquicamente distribuída, e a participação dos demais funcionários na tomada de decisões é mínima ou inexistente. Essa centralização de poder e a ênfase em normas e

procedimentos burocráticos podem sufocar a diversidade de pensamentos e inovações que poderiam contribuir significativamente para a melhoria da instituição. Além disso, a comunicação verticalizada, que flui de cima para baixo e se baseia mais em regras do que em consensos, limita o espaço para o diálogo e a colaboração entre os membros da comunidade escolar. Como assegurar que a busca pela eficiência administrativa não sufoque a criatividade e o engajamento de todos os membros da comunidade escolar, que são essenciais para uma gestão educacional mais inclusiva e eficaz?

A administração escolar, conforme Hora (2012), não opera de forma autônoma em relação ao contexto econômico, político e social. Nesse modelo, os diretores escolares frequentemente não participam do planejamento educacional, da organização das atividades técnico-pedagógicas ou da formulação das políticas educacionais. Isso levanta questões importantes: como a falta de envolvimento dos diretores no planejamento e na formulação de políticas afeta a qualidade da gestão escolar? A ausência de participação ativa dos diretores pode levar a decisões que não atendem às necessidades reais da escola, comprometendo a eficácia das estratégias adotadas.

Além disso, a centralização do poder nas mãos dos diretores e a ênfase na execução de tarefas pode impactar negativamente a dinâmica e a moral da equipe escolar. A comunicação verticalizada e o sistema rígido de normas e procedimentos podem limitar a colaboração e a criatividade, criando um ambiente onde a conformidade é valorizada em detrimento do desenvolvimento de relações interpessoais e da melhoria contínua. A semelhança entre essa abordagem e as práticas de gestão empresarial é evidente, uma vez que se prioriza a eficiência e a conformidade sobre o bem-estar e o engajamento da equipe. Isso reforça a crítica de Hora (2012) de que a administração escolar, muitas vezes, se aproxima mais de uma gestão empresarial do que de um modelo educacional que valorize a participação e a adaptação às necessidades da comunidade escolar.

A abordagem sociocrítica na administração escolar é uma perspectiva que considera a escola como um sistema complexo, formado por pessoas cujas ações são intencionais e estão interligadas com o contexto sociopolítico. Libâneo, Oliveira e Toschi (2021) destacam que, ao contrário de uma visão neutra e descontextualizada da escola, essa abordagem vê a instituição como

uma construção coletiva da comunidade educativa. A tomada de decisões é feita de forma democrática e colaborativa, oferecendo a todos os membros – incluindo professores, alunos, pais e a comunidade local – a oportunidade de participar ativamente na definição das direções e ações da escola.

A abordagem sociocrítica da administração escolar nos leva a uma reflexão aprofundada sobre a participação ativa da comunidade escolar. A gestão participativa, ao incorporar diversas perspectivas na formulação de políticas e práticas, promete uma adaptação mais precisa às necessidades dos alunos e da comunidade escolar. Contudo, a questão fundamental é se essa integração de perspectivas realmente gera mudanças substanciais ou se permanece na esfera da aparente inclusão. A participação ativa não apenas visa enriquecer o processo educativo, mas também fortalecer o senso de pertencimento e o comprometimento dos membros da comunidade. Isso, em teoria, deveria elevar a satisfação geral. No entanto, como garantimos que essa satisfação se traduz em melhorias tangíveis no ambiente escolar?

Além disso, é essencial investigar como a colaboração e a tomada de decisão coletiva influenciam a resolução de problemas e a adaptação de soluções. Essas práticas são fundamentais para uma abordagem eficaz na gestão escolar, permitindo a identificação abrangente dos desafios e o desenvolvimento de soluções ajustadas às necessidades específicas da instituição e da comunidade. A abordagem sociocrítica promove uma gestão democrática, onde a tomada de decisão e a administração da escola são realizadas de forma colaborativa. Apesar da existência de estruturas de poder e cargos, essas relações são caracterizadas por uma horizontalidade que possibilita a participação ativa de professores, alunos, pais, responsáveis e a comunidade local. Portanto, como garantimos que essa participação horizontal realmente reflita uma contribuição significativa na resolução de problemas e na adaptação de soluções, e não se restrinja a uma mera formalidade?

Ao tratar da abordagem sociocrítica, esta desdobra-se em autogestionária, interpretativa e democrática-participativa. A primeira concepção é a autogestionária, conforme sinalizam Libâneo, Oliveira e Toschi (2021, p. 446), essa abordagem:

[...] baseia-se na responsabilidade coletiva, na ausência de direção centralizada e na acentuação da participação direta e por igual de

todos os membros da instituição. Tende a recusar o exercício de autoridade e as formas mais sistematizadas de organização e gestão. Na organização escolar, em contraposição aos elementos instituídos (normas, regulamentos, procedimentos já definidos), valoriza especialmente os elementos instituintes (capacidade do grupo de criar, instituir, suas próprias normas e procedimentos).

A abordagem autogestionária enfatiza a importância da responsabilidade coletiva e a ausência de uma direção centralizada, promovendo a participação igualitária de todos os membros da comunidade escolar. Essa concepção rejeita práticas autoritárias e hierárquicas, buscando substituir o gestor tradicional, que dita regras, por uma estrutura em que normas, diretrizes e leis sejam formuladas coletivamente. Ao contrário das abordagens que se baseiam em normas e procedimentos preestabelecidos, a abordagem sociocrítica valoriza a capacidade da comunidade escolar de criar e instituir suas próprias normas e práticas. Essa perspectiva critica o autoritarismo e a organização rígida, destacando a necessidade de uma gestão mais democrática e adaptável às necessidades emergentes da instituição. Libâneo (2018, p. 104) apresenta outras características desta abordagem

Vínculo das formas de gestão interna com as formas de autogestão social de modo a promover o exercício do poder coletivo na escola para preparar formas de autogestão no plano político; Decisões coletivas por meio de assembleias e reuniões, buscando eliminar todas as formas de exercício de autoridade e poder; Ênfase na auto-organização do grupo de pessoas da instituição, por meio de eleições e da alternância no exercício de funções; Recusa a normas e sistemas de controle, acentuando-se a responsabilidade coletiva; Crença no poder instituinte da instituição e recusa de todo poder instituído. O caráter instituinte se dá pela prática da participação e autogestão, modos pelos quais se contesta as formas de poder instituído; Ênfase nas relações pessoais, mais do que nas tarefas.

A abordagem autogestionária na administração escolar visa eliminar a centralização do poder e a verticalização das decisões, promovendo um modelo de gestão coletiva. Em que medida essa abordagem pode realmente transformar o ambiente escolar e fortalecer a colaboração entre os membros? Ao adotar essa perspectiva, as decisões são tomadas de forma conjunta por meio de assembleias e reuniões, garantindo a participação igualitária de todos os membros da comunidade escolar. Essa abordagem integra formas de gestão interna com práticas de autogestão social, enfatizando a criação de normas e procedimentos coletivos sem a imposição de sistemas de controle centralizados. Em vez de seguir regras rígidas, valoriza a auto-organização através de eleições

e alternância de funções, rejeitando a autoridade formal e o poder estabelecido. Com esse foco nas relações pessoais e na colaboração, a abordagem autogestionária não apenas fortalece o senso de pertencimento e o envolvimento de todos, mas também contribui para uma gestão mais dinâmica e responsiva às necessidades da comunidade escolar.

A segunda abordagem dentro da administração sociocrítica é a interpretativa. Conforme indicado por Libâneo, Oliveira e Toschi (2021, p. 447), com referência a Escudero e Gonzáles (1994), essa concepção

[...] considera como elemento prioritário na análise dos processos de organização e gestão os significados subjetivos, as intenções e a interação das pessoas. Opondo-se fortemente à concepção científico-racional, por sua rigidez normativa e por considerar as organizações como realidades objetivas, o enfoque interpretativo vê as práticas organizativas como uma construção social baseada nas experiências subjetivas e nas interações sociais. No extremo, essa concepção também recusa a possibilidade de conhecimento mais preciso dos modos de funcionamento de determinada organização e, em consequência, de existência de certas normas, estratégias e procedimentos organizativos

A abordagem interpretativa prioriza a análise dos processos de organização e gestão, enfocando os significados subjetivos, intenções e interações das pessoas envolvidas. Ao contrário da abordagem científico-racional, que trata as organizações como entidades objetivas e regidas por normas rígidas, o enfoque interpretativo vê as práticas organizativas como construções sociais, fundamentadas em experiências individuais e interações sociais. Esta perspectiva critica a rigidez da abordagem normativa ao argumentar que a compreensão do funcionamento organizacional não pode se restringir a regras e procedimentos fixos. Em vez disso, enfatiza a necessidade de reconhecer e compreender a complexidade e a subjetividade das experiências e interações que moldam a dinâmica organizacional. A abordagem interpretativa, portanto, rejeita a ideia de que é possível ter um conhecimento preciso sobre os modos de funcionamento de uma organização, desafiando a noção de normas e estratégias fixas e destacando a importância da análise das dimensões subjetivas e sociais na gestão e organização. Libâneo (2018, p. 104) considera que a escola é:

[...] uma realidade social subjetivamente e socialmente construída e não uma estrutura dada e objetiva; Privilegia menos o ato de organizar e mais a “ação organizadora” com valores e práticas compartilhados; A

ação organizadora valoriza muito as interpretações, valores, percepções e significados subjetivos, destacando o caráter humano e secundarizando o caráter formal, estrutural, normativo.

Na abordagem interpretativa, a escola é vista como uma construção social que é subjetivamente e socialmente elaborada, ao invés de ser uma estrutura objetiva e predeterminada. Esta perspectiva dá menor importância ao ato de organizar, focando mais na "ação organizadora", que é centrada em valores e práticas compartilhados. Neste contexto, como a abordagem interpretativa lida com a influência das percepções e valores individuais na gestão escolar? Ela privilegia as interpretações, valores e significados subjetivos, realçando o aspecto humano da organização e minimizando o impacto das normas, estruturas e procedimentos formais. Ao destacar a importância da subjetividade e das interações sociais, a abordagem interpretativa critica a rigidez da estrutura formal e normativa, sugerindo que a dinâmica escolar é mais bem compreendida e gerida através das experiências e percepções dos envolvidos do que por meio de regras fixas e procedimentos standardizado.

A última concepção é a democrático-participativa. Essa abordagem está respaldada pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que orienta em seu artigo 206 sobre os princípios do ensino, com ênfase no inciso VI que estabelece: “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI. Gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996) também destaca a gestão democrática em três de seus artigos, conforme apresentado abaixo.

Art. 3º – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; [...]

Art. 14 Lei dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes. § 1º O Conselho Escolar, órgão deliberativo, será composto do Diretor da Escola, membro nato, e de representantes das comunidades escolar e local, eleitos por seus pares nas seguintes categorias: I – professores, orientadores educacionais, supervisores e administradores escolares; II – demais servidores públicos que exerçam atividades administrativas na escola; III – estudantes; IV – pais ou responsáveis; V – membros da comunidade local. § 2º O Fórum dos Conselhos Escolares é um colegiado de caráter

deliberativo que tem como finalidades o fortalecimento dos Conselhos Escolares de sua circunscrição e a efetivação do processo democrático nas unidades educacionais e nas diferentes instâncias decisórias, com vistas a melhorar a qualidade da educação, norteados pelos seguintes princípios: I – democratização da gestão; II – democratização do acesso e permanência; III – qualidade social da educação. § 3º O Fórum dos Conselhos Escolares será composto de: I – 2 (dois) representantes do órgão responsável pelo sistema de ensino; II – 2 (dois) representantes de cada Conselho Escolar da circunscrição de atuação do Fórum dos Conselhos Escolares.

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Dessa maneira, observa-se que a gestão democrática do ensino fundamental é respaldada tanto pela Constituição Federal quanto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente. Esta última, para além de garantir a gestão democrática, confere autonomia aos sistemas de ensino para estabelecerem as normas desse tipo de gestão no ensino público. Como a gestão democrática se reflete na prática das escolas? A resposta é que ela é implementada através da participação ativa dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, o que proporciona espaço para a colaboração de toda a comunidade escolar nos conselhos escolares e concede graus progressivos de autonomia pedagógica, administrativa e financeira às escolas públicas.

É relevante destacar que a gestão democrática da educação é estruturada por políticas públicas educacionais e se fundamenta nas decisões tomadas, na autonomia pedagógica e administrativa, na definição a respeito dos recursos e investimentos, bem como na implementação e resolução dos processos avaliativos. A concepção democrático-participativa, conforme apontam Libâneo, Oliveira e Toschi (2021, p. 447), baseia-se na relação:

[...] orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões. Entretanto, advoga que, uma vez tomadas as decisões coletivamente, cada membro da equipe assumirá sua parte no trabalho, admitindo a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das deliberações.

A concepção democrático-participativa enfatiza a colaboração entre a equipe gestora e a comunidade escolar, destacando a importância de trabalhar em busca de objetivos compartilhados. Essa abordagem defende a tomada

coletiva de decisões, mas também requer que, uma vez definidas, cada membro da equipe cumpra suas responsabilidades específicas. A coordenação e a avaliação contínua da implementação das decisões são essenciais para garantir que as ações sejam bem conduzidas.

É válido ressaltar que apesar de promover a participação conjunta e a elaboração colaborativa de ações, o modelo democrático-participativo não assegura que os objetivos do Projeto Político-Pedagógico sejam alcançados. O sucesso desta abordagem depende não apenas da participação ativa na tomada de decisões, mas também da habilidade de aplicar as estratégias e ajustar as ações conforme as necessidades que surgem. Libâneo (2018, p. 105) destaca outras características da abordagem democrático-participativa

Definição explícita de objetivos sociopolíticos e pedagógicos da escola, pela equipe escolar; Articulação entre a atividade de direção e a iniciativa e participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela; Alto nível de qualificação e competência profissional; Busca de objetividade no trato das questões da organização e gestão mediante coleta de informações reais, sem prejuízo da consideração dos significados subjetivos e culturais; Acompanhamento e avaliação sistemáticos com finalidade pedagógica: diagnóstico, acompanhamento dos trabalhos, reorientação de rumos e ações, tomada de decisões; Ênfase tanto nas tarefas quanto nas relações interpessoais.

Portanto, a abordagem democrático-participativa visa envolver a equipe escolar nas decisões, trabalhando em conjunto com a comunidade para cumprir seu papel fundamental na busca pela transformação social, valorizando aspectos internos do processo organizacional como planejamento, organização, direção e avaliação. Em vez de se limitar apenas à tomada de decisões, ela também se preocupa com a implementação eficaz dessas decisões para otimizar as condições de ensino e aprendizagem. Como a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar pode fortalecer o alcance dos objetivos educacionais? Essa abordagem permite uma definição clara dos objetivos sociopolíticos e pedagógicos da escola e promove a articulação entre a direção e a equipe. Além disso, ao equilibrar a coleta de informações reais com a consideração dos significados subjetivos e culturais, ela oferece um acompanhamento e uma avaliação sistemática que ajustam constantemente as estratégias e ações, melhorando a realização dos objetivos definidos no Projeto Político-Pedagógico.

A gestão participativa, conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2021), é mais do que uma abordagem democrática, pois ela representa um direito de cidadania que implica deveres e responsabilidades compartilhadas. Essa forma de gestão é, essencialmente, uma atividade coletiva que busca objetivos comuns por meio da colaboração entre os membros da equipe escolar, ao mesmo tempo em que depende das capacidades e responsabilidades individuais de cada participante. E como podemos assegurar que essa abordagem não se transforme apenas em um ideal, mas se materialize nas práticas escolares? A resposta reside na integração bem-sucedida da participação coletiva com a coordenação e o controle das ações, o que garante que cada indivíduo contribua de forma significativa para o alcance dos objetivos estabelecidos. Portanto, a efetiva implementação da gestão participativa exige uma atenção constante à articulação entre as contribuições individuais e a ação coletiva, bem como de uma ação coordenada e controlada.

A concepção democrático-participativa, teoricamente, deveria ser adotada nas escolas da rede pública brasileira, uma vez que está estabelecida na Constituição Federal de 1988 e reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Contudo, cabe problematizar até que ponto, de fato, a gestão democrática tem sido praticada nas unidades escolares, a considerar a realidade brasileira. Tal problematização está inserida em um contexto de sociedade contemporânea em que a participação, no cotidiano escolar, tem constituído desafio, sobretudo pela cultura que tem gerado, por vezes, processos decisórios que se aproximam mais da concepção técnico-científica.

Para que a gestão democrática se concretize efetivamente nas escolas, é crucial que a equipe gestora vá além das meras intenções e se empenhe em fortalecer princípios fundamentais. Isso implica não só na descentralização do poder, mas também na promoção genuína da participação da comunidade escolar e na criação de espaços de diálogo autênticos, como conselhos e assembleias. É essencial que a participação não se limite a gestos simbólicos, como convites para eventos ou tarefas específicas. Libâneo, Oliveira e Toschi (2021, p. 451) consideram que a participação implica o

[...] principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada

de decisões e no funcionamento da organização escolar. A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professores, alunos e pais.

Sendo a participação o principal meio para garantir a gestão democrática, pois possibilita o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar, cabe questionar: o que é, de fato, participação?

É inegável, conforme apontam os autores supracitados, que o engajamento proporciona um melhor entendimento dos objetivos e metas da escola, de sua estrutura organizacional e dinâmica, das relações com a comunidade e cria um ambiente de trabalho propício para uma maior proximidade entre professores, alunos e pais.

Nessa perspectiva, Hora (2012, p. 47) esclarece que o planejamento participativo é o principal instrumento dessa concepção de gestão, pressupondo:

[...] uma deliberada construção do futuro, do qual participam os diferentes segmentos de uma instituição, cada um com sua ótica, seus valores e seus anseios, que, com o poder de decisão, estabelecerão uma política para essa instituição, com a clareza de que são ao mesmo tempo autores e objetos dessa política, que deve estarem permanente debate, reflexão, problematização, estudo, aplicação, avaliação e reformulação, em função das próprias mudanças sociais e institucionais.

Os membros da comunidade escolar passam a ser dotados do poder de decisão, tornando-se aptos a estabelecer uma política para a instituição, cada um contribuindo com sua perspectiva, valores e aspirações. Dessa maneira, reconhecem-se como autores e sentem-se representados e integrados nessa política, construída de maneira coletiva. Essa política deve ser objeto de permanente debate, reflexão, problematização, estudo, aplicação, avaliação e reformulação, em resposta às mudanças sociais e institucionais. De acordo com Bravo (2011, p. 48), a participação:

[...] fortalece decisões, mobiliza forças e gera o compromisso de todos com os resultados, ao assumirem responsabilidades. Novas ideias devem ser estimuladas e a criatividade aproveitada para o constante aperfeiçoamento e solução dos problemas, pois dar ordens e exigir obediência é restringir ao mínimo o potencial do ser humano.

A participação de todos os membros da comunidade escolar é frequentemente apresentada como um pilar fundamental para o fortalecimento

das decisões e o aumento do comprometimento individual. No entanto, é crucial questionar se essa participação é realmente efetiva ou se muitas vezes se limita a um papel simbólico. Embora estimular novas ideias e aproveitar a criatividade sejam práticas valorizadas, a prática da participação deve ser real e substancial, garantindo que a comunidade tenha uma voz ativa nas decisões institucionais e uma contribuição significativa na formulação e execução das políticas escolares. Caso contrário, a inclusão pode se tornar apenas um formalismo, sem impactar realmente o desenvolvimento da escola e a realização de seus objetivos. Libâneo, Oliveira e Toschi (2021, p. 451) afirmam que o princípio da autonomia é a base do conceito de participação, pois significa

[...] a capacidade das pessoas e dos grupos para a livre determinação de si próprios, isto é, para a condução da própria vida. Como a autonomia se opõe às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições dá-se pela participação na livre escolha de objetivos e processos de trabalho e na construção conjunta do ambiente de trabalho.

A verdadeira autonomia nas instituições só se concretiza quando a participação é significativa e vai além das práticas autoritárias tradicionais. A realização efetiva da autonomia requer não apenas a inclusão formal de diferentes vozes, mas uma mudança substancial na dinâmica de tomada de decisões. Isso implica permitir a livre escolha de objetivos e processos de trabalho, e promover uma construção coletiva do ambiente institucional. Consoante Lück (2013, p. 94), a autonomia é:

[...] característica de um processo social de realização cotidiana, que se expressa mediante iniciativas coletivas, orientadas para a resolução de problemas afetos à escola e sua capacidade de oferecer educação de qualidade para seus alunos. Portanto, não é uma entidade delegada e sim um processo construído no dia-a-dia, a partir do entendimento e decisão dos participantes da escola sobre seu modo de ser e fazer.

A autonomia é um dos princípios essenciais que caracterizam a gestão democrática. É um processo contínuo e que precisa ser desenvolvido diariamente. Baseada no entendimento e nas decisões dos participantes da escola, proporciona maior abertura e liberdade para estabelecer objetivos e planejar estratégias, considerando a realidade específica na qual está situada. Lück (2013, p. 99) também destaca que a autonomia é um processo

[...] coletivo e participativo de compartilhamento de responsabilidades emergentes e gradualmente mais complexas, resultantes do

estabelecimento conjunto de decisões. Não se trata de a escola ser autônoma **para** alguém, para algum grupo, mas de ser autônoma **com** todos, desse modo caracterizando-se como gestão democrática e compartilhada. A gestão democrática e compartilhada, implica, portanto, a participação de todos os segmentos da escola na elaboração e execução do plano de desenvolvimento da escola de forma articulada. (grifo da autora)

A autonomia, reitera-se, implica processo coletivo que demanda a participação de todos os segmentos da escola nas decisões relacionadas à organização e ao funcionamento da instituição, bem como na elaboração e execução do plano de desenvolvimento de maneira articulada. Essa autonomia abrange diversos aspectos, como os financeiros, políticos, administrativos e pedagógicos. A autonomia se concretiza quando todos os membros da escola não apenas têm voz nas decisões, mas também se envolvem de maneira significativa na criação e aplicação das políticas institucionais, desafiando, portanto, modelos que perpetuam uma autonomia superficial.

É importante destacar que, ao mencionar a participação da comunidade escolar, refere-se a uma participação que vai além do aspecto meramente festivo, cultural ou de acompanhamento da vida escolar do estudante. Trata-se de uma participação ativa, com o engajamento e a colaboração dos membros da comunidade escolar no processo de tomada de decisões e na construção coletiva do ambiente educacional. Ao engajarem-se ativamente nesse processo, os membros da comunidade escolar não apenas contribuem para as decisões tomadas, mas também se reconhecem como participantes que desempenham um papel significativo nas melhorias implementadas na escola. E há algum ambiente que proporcione oportunidades para essa participação?

Reitera-se, também, que na gestão democrática, diversos mecanismos estão disponíveis para iniciar e incentivar a participação dos membros da comunidade escolar nos espaços educativos. Esses incluem, conforme alguns citados, os conselhos escolares, as associações de pais e mestres, os grêmios estudantis, clubes das mães, eleição de diretores, comissões e assembleias, as comissões próprias de avaliação, o processo de autoavaliação institucional, a construção coletiva do projeto político-pedagógico e a formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional da comunidade escolar. Em seus escritos, Lück (2013, p. 66) relata que um órgão colegiado escolar

[...] constitui-se em um mecanismo de gestão da escola que tem por objetivo auxiliar na tomada de decisão em todas as suas áreas de atuação, procurando diferentes meios para se alcançar o objetivo de ajudar o estabelecimento de ensino, em todos os seus aspectos, pela participação de modo interativo de pais, professores e funcionários. Em sua atuação, cabe-lhe resgatar valores e culturas considerando aspectos socioeconômicos, de modo a contribuir para que os alunos sejam atendidos em suas necessidades educacionais, de forma global.

Quando o ambiente escolar incorpora essas estratégias de gestão, não apenas impulsiona melhorias na educação, mas também promove a responsabilidade coletiva ao tomar decisões que impactam o ambiente escolar. Além disso, ao oferecer sugestões e ideias para aprimorar a instituição, fortalece a interação entre a escola e a comunidade. Facilitar essas instâncias de participação comunitária possibilita que os envolvidos se reconheçam como agentes transformadores da educação e membros integrados daquele contexto.

Ao discutir a participação dos membros da comunidade escolar envolvidos nos órgãos colegiados, incluímos a equipe gestora (diretor, vice-diretor e orientador pedagógico) e a participação de professores, pais, alunos, funcionários e outros representantes da comunidade escolar. Devido ao elevado número de pessoas envolvidas, a participação de todos não é viável, sendo necessário realizar eleições ou permitir que as pessoas manifestem voluntariamente seu interesse em participar desse processo democrático. Lück (2013, p. 66) entende que os membros do órgão colegiado

[...] sejam apenas o ponto de partida, para que todos os pais se envolvam com os trabalhos da escola, cabendo aos primeiros buscar meios para promover esse envolvimento. Seu significado está centrado na maior participação dos pais na vida escolar, como condição fundamental para que a escola esteja integrada na comunidade, assim como a comunidade nela, que se constitui a base para a maior qualidade de ensino.

Os representantes da comunidade nos órgãos colegiados, como os conselhos, desempenham um papel crucial como ponto de partida para envolver todos os membros da comunidade escolar em questões relacionadas à escola. Cabe a esses representantes buscar maneiras de promover a participação de todos os pais, ouvir as preocupações da comunidade e garantir que essas questões sejam discutidas nas reuniões. Sua função é representar efetivamente a comunidade à qual pertencem. Hora (2012, p. 52) aponta que a criação do conselho escolar é fundamental, pois:

[...] o processo de discussão nas comunidades escolares implanta a ação conjunta com a corresponsabilidade de todos no processo educativo. Através deste mecanismo de ação coletiva é que efetivamente serão canalizados os esforços da comunidade escolar em direção à renovação da escola, na busca da melhoria no ensino e de uma sociedade humana mais democrática. [...] ocorre a extinção do autoritarismo centralizado, a eliminação da diferença entre dirigentes e dirigidos, alcançando-se assim o fortalecimento do líder da escola em relação as normas emanadas dos órgãos administrativos centrais.

O conselho escolar desempenha funções consultivas, deliberativas e fiscais, abrangendo normalmente aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros. Ao impulsionar a ação conjunta com a corresponsabilidade de todos no processo educativo, são potencializados os esforços da comunidade escolar para renovar a escola, visando melhorias no ensino e a construção de uma sociedade democrática o que implica a eliminação do autoritarismo centralizado e a superação da hierarquização entre dirigentes e dirigidos, salvaguardando as funções e atribuições de cada um no processo educativo. E qual seria o papel do gestor diante da descentralização do poder? Rios (2012, p.6) destaca que o papel do gestor escolar

[...] é imprescindível para estabelecer um clima participativo que seja convidativo e motivador do diálogo e da realização do trabalho coletivo, em que a cooperação e a colaboração sejam as marcas das ações e processos de tomada de decisão em que os pares conjuguem na primeira pessoa do plural.

Com a descentralização do poder e a tomada de decisões em conjunto, o diretor não perde sua função na instituição. Pelo contrário, sua função se torna ainda mais essencial na construção de um ambiente participativo que promova o diálogo e o trabalho coletivo. Apesar da participação ampliada, o diretor continua a ter responsabilidades fundamentais, incluindo a liderança, o planejamento, a administração e a coordenação das atividades, reuniões e aspectos burocráticos. Assim, suas atribuições englobam tanto os aspectos administrativos quanto pedagógicos, e o sucesso da gestão democrática depende fortemente de sua capacidade de integrar e equilibrar essas dimensões.

Como uma alternativa mais democrática à indicação política, comum na visão tradicional da administração escolar para o preenchimento dos cargos de diretores, na gestão democrática, opta-se por conduzir a escolha do diretor

escolar de maneira mais direta e com a participação ativa da comunidade escolar. Conforme Lück (2013, p. 77), é importante recordar:

[...] que não é a eleição em si, como evento, que democratiza, mas sim o que ela representaria, como parte de um processo participativo global, no qual ela corresponderia apenas a um momento de culminância num processo construtivo e significativo para a escola. Ao se promover a eleição de dirigentes estar-se-ia delineando uma proposta de escola, um estilo de gestão e se firmando compromissos coletivos para levá-los a efeito de forma efetiva.

O processo de democratização na escolha do diretor escolar não se resume apenas à eleição como um evento isolado, mas deve ser visto como um componente de um amplo processo de participação da comunidade escolar. Este processo visa não apenas escolher um estilo de gestão que represente adequadamente a escola, mas também estabelecer compromissos coletivos para a implementação eficaz desse modelo de gestão. Como garantir que a eleição de diretores vá além de um mero ato formal e realmente reflita a capacidade de promover e sustentar um ideal democrático?

É fundamental que as pessoas eleitas possuam as competências necessárias para implementar e sustentar um modelo de gestão democrático, mantendo a comunidade escolar engajada. Além disso, a eleição dos diretores deve ser integrada ao Projeto Pedagógico-Curricular (PPC) ou Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, para assegurar que o processo de escolha esteja alinhado com os objetivos e valores institucionais estabelecidos. Dessa forma, a escolha dos diretores não será apenas um procedimento administrativo, mas uma parte essencial do processo contínuo de desenvolvimento e alinhamento com os objetivos institucionais da escola. O PPP representa uma ferramenta fundamental para a gestão democrática, consoante o que sinaliza Freitas *et.al.* (2014, p. 40)

[...] Ele reflete compromissos do coletivo. Por projeto político-pedagógico entendemos uma proposta de trabalho da escola elaborada coletivamente que orienta (e responsabiliza) a ação dos seus atores, bem como formaliza demandas ao poder público e cria as condições de trabalho adequadas na escola. É, portanto, um instrumento vivo e dinâmico que pauta compromissos bilaterais, onde o protagonismo é da escola.

O compromisso coletivo é evidenciado no projeto, resultado da colaboração de todos, representando uma abordagem de trabalho escolar que orienta e atribui responsabilidades aos participantes. O PPP é o documento

responsável por direcionar a escola, apresentando objetivos a serem alcançados, os meios necessários para sua execução, reformulação de metas, previsão de ações, estabelecimento de procedimentos e instrumentos de atuação. Este documento é uma ferramenta dinâmica e ativa e está em constante mudança, evolução e atualização. Libâneo, Oliveira e Toschi (2021, p. 470) salientam que o projeto pedagógico-curricular:

[...] é um documento que reproduz as intenções e o *modus operandi* da equipe escolar, cuja viabilização necessita das formas de organização e de gestão. Não basta ter o projeto; é preciso que seja levado a efeito. As práticas de organização e de gestão executam o processo organizacional para atender ao projeto.

O projeto pedagógico-curricular serve como um reflexo das intenções e da maneira de operar da equipe escolar, mas sua efetiva realização não ocorre automaticamente. Sua implementação bem-sucedida exige uma gestão e uma organização que não se limitem à formalidade, mas que se comprometam com a execução prática dos objetivos estabelecidos. A efetividade do projeto depende da articulação eficaz entre suas diretrizes e as práticas de organização e gestão, que devem ser adequadas para transformar o planejamento em resultados concretos. Portanto, a verdadeira realização do projeto vai além da sua existência no papel; requer uma dedicação constante para assegurar que os princípios e metas estabelecidas sejam atingidos e que as necessidades da comunidade escolar sejam atendidas. Veiga (2003, p.279) compreende que a elaboração do projeto pedagógico-curricular consiste em um processo

[...] de vivência democrática à medida que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar e acadêmica participam dela, tendo compromisso com seu acompanhamento e, principalmente, nas escolhas das trilhas que a instituição irá seguir. Dessa forma, caminhos e descaminhos, acertos e erros não serão mais da responsabilidade da direção ou da equipe coordenadora, mas do todo que será responsável por recuperar o caráter político, democrático e gratuito da educação estatal, no sentido de atender os interesses da maioria da população.

A elaboração do projeto pedagógico-curricular deve ser compreendida como um processo essencialmente democrático, que envolve a participação ativa de todos os segmentos da comunidade escolar. Esta abordagem não só assegura que as decisões e direções da instituição sejam moldadas coletivamente, mas também promove um maior comprometimento e responsabilidade compartilhada. Como pode essa prática democrática beneficiar

a escola? Ao engajar todos os membros da comunidade na formulação e implementação do projeto, cada indivíduo não só contribui com suas perspectivas e valores, mas também assume um papel ativo no acompanhamento e avaliação das decisões.

No entanto, a prática democrática deve ser mais do que um mero formalismo. A participação efetiva exige que todos tenham um verdadeiro espaço para influenciar as decisões e que as responsabilidades não sejam limitadas à direção ou à equipe coordenadora. O projeto pedagógico-curricular deve incluir, além dos objetivos a serem alcançados, práticas de avaliação institucional e a oferta de formação continuada para a equipe escolar. Esse enfoque integrado permite que a gestão democrática não se restrinja a um conceito teórico, mas se traduza em ações concretas que melhoram a qualidade da educação. O primeiro aspecto, a avaliação institucional, representa um momento de autorreflexão e acompanhamento das atividades realizadas na escola. Em seus escritos, Lück (2012, p. 39) descreve que a avaliação institucional

[...] da escola consiste em um processo sistemático, abrangente e contínuo de observação, coleta e análise de dados, interpretação e julgamento da realidade e práticas escolares, em seus desdobramentos e interações, tendo por objetivo contribuir para a melhoria contínua do trabalho educacional e seus resultados.

Na avaliação institucional, busca-se identificar os desafios enfrentados pela escola por meio da observação, coleta e análise de dados. A reflexão sobre esses desafios leva ao desenvolvimento de abordagens para aprimorá-los ou superá-los, com o objetivo de contribuir para a melhoria contínua do trabalho educacional e seus resultados. O segundo aspecto que também está previsto no PPC é a oferta de formação continuada para a equipe escolar. Libâneo, Oliveira e Toschi (2021, p. 460) consideram que a concepção democrático-participativa da gestão valoriza

[...] o desenvolvimento pessoal, a qualificação profissional e a competência técnica. A escola é um espaço educativo, lugar de aprendizagem em que todos aprendem a participar dos processos decisórios, mas constitui também o local em que os profissionais desenvolvem seu profissionalismo.

A escola converte-se assim, em um ambiente no qual os profissionais da educação aprimoram constantemente suas habilidades profissionais, envolvendo aspectos políticos, científicos e pedagógicos. As temáticas das

formações podem emergir das necessidades internas da escola deflagradas no processo de avaliação institucional ou ser sugeridas pela equipe escolar, também tendo como base os resultados da avaliação institucional articulados aos resultados da avaliação da aprendizagem e das avaliações externas, consoante o que aprendemos com Freitas *et.al.* (2014). Tais formações podem ser realizadas internamente, pela própria escola, ou externamente, por órgãos como as secretarias de educação e o Ministério da Educação. A formação continuada da equipe escolar promove a atualização e ampliação dos conhecimentos, fomentando discussões e reflexões sobre a prática profissional. Nesse contexto, há possibilidade real da consolidação da gestão democrática de modo que transcenda os discursos e se expresse efetivamente no cotidiano escolar, a despeito de qual seja o cenário vivenciado na unidade escolar vinculada a rede de educação, estando ambas inseridas na complexidade da sociedade contemporânea.

4. ANÁLISE E CATEGORIZAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, serão apresentados e analisados os resultados obtidos com a aplicação dos procedimentos metodológicos e das técnicas de coleta de dados descritos no capítulo 1. Essa análise será fundamentada nas discussões teóricas abordadas nos dois primeiros capítulos, integrando os conceitos da bibliografia previamente explorada.

4.1. Análise documental

A gestão democrática em uma escola pública é construída a partir das interações entre a equipe gestora e os demais atores da comunidade escolar. Segundo Bussmann (2001), vivenciar esse modelo de gestão requer a participação efetiva de professores, outros profissionais da educação, pais e alunos nos processos decisórios, fomentando a adoção de novas práticas no ambiente escolar. Dentre as ações que exemplificam a gestão democrática, destaca-se a elaboração e execução do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Nesse sentido, a presente pesquisa adotou a análise documental como metodologia para coletar informações que permitissem a análise desse documento.

A pesquisa revelou que, das 16 escolas analisadas, apenas duas possuíam um Projeto Político-Pedagógico formalizado, o que levanta uma importante questão: como é possível que a maioria das escolas não tenha esse instrumento essencial para a gestão democrática? O PPP, conforme destaca Veiga (2011), é um documento que deve considerar a escola de forma integral e refletir sua função social. Deve ser elaborado de maneira participativa, envolvendo todos os membros da comunidade escolar, o que implica em uma ação consciente e organizada. O planejamento do PPP, nesse sentido, é uma ação voltada para o futuro, pois projetar é antecipar-se aos desafios que ainda virão, buscando construir soluções para o que está por vir. O futuro, ao contrário de algo pronto ou dado, exige uma preparação contínua e estruturada, e o PPP serve como uma ferramenta para orientar esse processo de transformação, sendo caracterizado como uma ação consciente e coletiva.

Dessa forma, é possível refletir sobre a importância do PPP na gestão democrática: ele vai além de um simples documento normativo; é uma ação estratégica que, quando elaborada de forma participativa, tem o potencial de transformar a realidade da escola. Mas como explicar que ainda existam escolas sem esse planejamento, que deveria ser uma ação consciente, organizada e voltada para o futuro? O que está por trás dessa lacuna no processo de gestão escolar?

A EMEF Morada da Lua possui um PPP elaborado no ano de 2016. Contudo, desde sua construção, o documento não foi revisitado ou atualizado, o que pode sugerir uma possível desconexão entre as diretrizes estabelecidas inicialmente e as realidades educacionais atuais, considerando os 9 anos que se passaram desde a sua elaboração. A falta de atualização pode comprometer a eficácia do PPP como uma ferramenta estratégica e participativa no processo de gestão escolar.

A EMEF Casa do Sol possuía um PPP elaborado em 2006, o qual foi desenvolvido e disponibilizado para toda a rede municipal. No entanto, ao padronizar o documento para várias instituições, não foi respeitada a construção coletiva e contextualizada, essencial para atender às características específicas de cada escola. Além disso, durante o período da pesquisa, a escola não possuía uma cópia impressa ou digitalizada do documento, o que impediu sua análise. Essa situação corrobora as observações de Cunha (2016), que, em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), enfatizou a importância de elaborar o PPP das escolas municipais de Solânea - PB de forma individualizada, respeitando as particularidades de cada instituição. A criação de um PPP em nível municipal não leva em consideração as singularidades de cada comunidade escolar, que são fundamentais para garantir um planejamento pedagógico e administrativo alinhado às necessidades locais.

Boas (2011) destaca que cada escola é única, pois atende a alunos com características distintas, além de contar com profissionais que trazem diferentes experiências de trabalho, vivências pessoais e percepções sobre temas centrais, como sociedade, educação, escola e aprendizagem. As condições de funcionamento de cada escola também são variadas, com cada instituição possuindo uma estrutura própria de organização do espaço físico, distribuição de tarefas e práticas pedagógicas.

Para além da visão da autora, é crucial reconhecer que cada escola está inserida em uma comunidade com suas particularidades, o que implica em necessidades específicas que devem ser atendidas. Assim, surge uma questão relevante: como seria possível padronizar um documento como o Projeto Político-Pedagógico, que deve refletir as singularidades de cada instituição, suas demandas e os contextos locais? A singularidade de cada escola exige que o PPP seja concebido de forma personalizada, respeitando suas características e realidades específicas. Diante desse contexto, a pesquisa concentrou-se exclusivamente no PPP da EMEF Morada da Lua, que foi o único documento disponível para análise.

4.1.1 Análise do Projeto Político-Pedagógico da EMEF Morada da Lua

Embora a pesquisa tenha se concentrado nos tópicos dos documentos relacionados à avaliação institucional e à gestão democrática, foram incluídas algumas informações gerais sobre a escola no período de elaboração do Projeto Político-Pedagógico. Esse levantamento teve como objetivo oferecer um panorama mais amplo do contexto escolar, enriquecendo a compreensão do cenário em que o PPP foi construído.

A EMEF Morada da Lua está localizada no centro da cidade de Solânea, no Estado da Paraíba, em um ponto estratégico que permitia atender tanto os alunos do entorno urbano quanto aqueles provenientes da zona rural. O espaço físico da EMEF Morada da Lua era composto por: 01 sala destinada à Direção e Secretaria Geral, 01 sala dos professores, 01 sala de reunião, 01 sala de leitura, 08 salas de aula, 02 banheiros para os alunos (01 masculino e 01 feminino), 01 banheiro para funcionários, 01 pátio descoberto e 01 cozinha. Na época, a escola contava com 15 professores e 7 funcionários.

No ano de 2024, a escola funcionava exclusivamente no turno da tarde, conta com um quadro de 8 professores e 9 funcionários. A infraestrutura foi aprimorada, incluindo uma biblioteca, uma sala de leitura e uma sala de atendimento especial para alunos com necessidades educacionais específicas.

Em relação às condições socioeconômicas e culturais, a maioria das famílias da comunidade escolar era de baixa renda, sobrevivendo principalmente de trabalhos informais. Essa realidade socioeconômica era evidenciada pelo

expressivo número de famílias que dependiam de programas sociais para complementar sua subsistência.

Em 2016, ano da construção do PPP, a EMEF Morada da Lua atendia um total de 311 alunos, distribuídos entre a Educação Infantil (Pré I e Pré II) e o Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), nos turnos da manhã e tarde. Além disso, oferecia a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no 1º Segmento, com 31 alunos no Ciclo 1 e 25 alunos no Ciclo 2, totalizando 56 alunos atendidos no turno da noite.

Em 2024, a escola mantinha a seguinte distribuição: 33 alunos na Pré-Escola, 135 alunos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 15 alunos na Educação Especial no turno da tarde. Importante ressaltar que, nesse período, a EMEF Morada da Lua não ofereceu a Educação de Jovens e Adultos.

As alterações no turno de funcionamento, a redução de turmas e a diminuição da oferta da modalidade de Educação de Jovens e Adultos devem ser claramente registradas no Projeto Político Pedagógico, pois esse documento deve ser acessível a todos os membros da comunidade escolar. O PPP é uma ferramenta fundamental para a transparência e o alinhamento das práticas educacionais, garantindo que todos os envolvidos — desde os alunos até os responsáveis, professores e funcionários — compreendam as mudanças e os direcionamentos da escola.

O Projeto Político-Pedagógico da instituição inclui um tópico intitulado "Avaliação Institucional", que aborda as avaliações externas de larga escala, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a Provinha Brasil, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e a Prova Brasil. Nesse tópico, há um breve resumo sobre os objetivos de cada avaliação e as ações que a escola propõe para atendê-las.

No entanto, identificam-se dois aspectos relevantes. Primeiro, há uma possível confusão entre os conceitos de avaliação institucional e avaliação externa. A avaliação institucional é um processo interno, focado no autoconhecimento da escola, permitindo a reflexão de suas práticas, processos e resultados. Por outro lado, apresenta um panorama mais abrangente, com indicadores voltados para padrões educacionais em escala municipal, regional ou nacional e são frequentemente orientados por diretrizes externas.

Nesse sentido, é essencial que a escola desenvolva uma compreensão clara e compartilhada do conceito de avaliação institucional. Isso possibilita que ela reconheça sua própria identidade, identifique as suas demandas e planeje ações que atendam às suas necessidades internas. Brandalise (2010b) enfatiza que a avaliação institucional é fruto da articulação entre os processos de avaliação externa e interna. Nessa mesma perspectiva, Freitas *et al.* (2014) apontam que a avaliação institucional pode desempenhar um papel estratégico como mediadora entre a avaliação de larga escala e a avaliação realizada em sala de aula pelos professores, servindo como um ponto de articulação para integrar os dados provenientes de ambas as abordagens avaliativas.

Além disso, destaca-se a necessidade de atualização do Projeto Político-Pedagógico. A unificação das avaliações externas no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que agora abrange todas as etapas da Educação Básica, ainda não está refletida no documento. Da mesma forma, o PPP não menciona o Sistema de Avaliação da Educação Básica da Paraíba (Siave-PB) nem as avaliações municipais, iniciativas recentemente implementadas.

Outro ponto fundamental que precisa ser incorporado ao PPP é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece competências e habilidades essenciais a serem desenvolvidas em cada etapa da Educação Básica. Isso revela a urgência de revisar o PPP para alinhá-lo às mudanças no cenário educacional e torná-lo uma ferramenta relevante e contemporânea.

Silva (2009) argumenta que, quando o Projeto Político-Pedagógico da escola se torna apenas uma formalidade e é deixado de lado, sua função essencial se perde antes mesmo que se perceba seu verdadeiro valor. O que poderia ser uma ferramenta crucial para o aprimoramento da escola, para a revitalização do trabalho pedagógico com o objetivo de melhorar o ensino e a aprendizagem, acaba se tornando uma exigência burocrática sem propósito. Nesse contexto, o PPP deixa de cumprir seu papel como instrumento orientador das ações a serem realizadas, e perde sua capacidade de servir como uma base teórica e metodológica para a intervenção e transformação da realidade educacional.

O PPP precisa ser encarado como um documento vivo e de grande importância para a escola, e não como uma mera formalidade legal. Sua função vai além de atender às exigências da gestão democrática e das legislações

vigentes; ele serve como um instrumento de construção coletiva, orientando a escola sobre o que será feito, quando, como, por quem e quais os resultados almejados, além de refletir e valorizar a identidade da instituição. Como uma escola pode alcançar eficácia sem um documento norteador ou com um PPP desatualizado? Quando o PPP é deixado de lado, ele perde sua função como um guia prático para as ações pedagógicas, fazendo com que a escola deixe de planejar suas práticas de maneira estratégica e alinhada às suas reais necessidades.

O projeto limita-se a apresentar informações sobre o corpo docente, a equipe gestora e os funcionários, sem especificar quais segmentos da comunidade escolar participaram efetivamente da construção do PPP. Ao final, é proposto um cronograma de ações a serem desenvolvidas, incluindo a elaboração e supervisão do Projeto Político-Pedagógico, com a responsabilidade atribuída ao Diretor, Supervisor Escolar e Professores. Também está prevista a realização de encontros com os professores para avaliar e atualizar o projeto, assim como a promoção de reuniões com os pais para apresentar o PPP. Além disso, a elaboração e implementação da Proposta Curricular da Escola e do Regimento Escolar também são atribuídas ao Diretor, Supervisor Escolar e Professores.

De acordo com Veiga (2002), a construção do Projeto Político-Pedagógico deve envolver a integração de crenças, convicções e conhecimentos da comunidade escolar, considerando o contexto social e científico, e consolidando-se como um compromisso coletivo político e pedagógico. Para que esse processo seja eficaz, deve ser realizado de maneira inclusiva, levando em conta as diferentes perspectivas dos participantes, como professores, equipe técnico-administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local. Ou seja, o PPP deve ser o resultado de uma reflexão e investigação coletiva. A falta de menção à participação desses grupos no processo de construção do PPP pode sugerir que a colaboração efetiva e coletiva não ocorreu.

O projeto, ao não especificar se houve a efetiva participação de toda a comunidade escolar — incluindo alunos, pais e outros membros da comunidade local — no processo de elaboração do PPP, levanta um ponto importante. Embora o cronograma preveja a apresentação do projeto a pais e profissionais da escola, não há indícios de que esses grupos tenham contribuído diretamente

para a construção do projeto de forma democrática e participativa. Isso nos leva a questionar: o processo de elaboração do PPP foi realmente participativo e atendeu ao princípio da gestão democrática, que exige o envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar na definição das diretrizes pedagógicas e na criação de um projeto que reflita as necessidades coletivas da escola? A simples apresentação do projeto não pode ser confundida com a participação efetiva de todos os envolvidos em sua criação e definição.

Outro tópico a ser analisado é o da gestão democrática, que no PPP da EMEF Morada da Lua é compreendida como a redistribuição e o compartilhamento de responsabilidades dentro da comunidade escolar, com o objetivo de fortalecer a legitimidade do sistema educacional e cumprir os objetivos educacionais. Nesse contexto, a gestão democrática se efetiva quando a escola adota uma gestão coletiva do projeto pedagógico, implementa projetos inovadores, organiza suas atividades de forma pedagógica, utiliza avaliações participativas e atende às necessidades socioculturais dos alunos.

Dentro deste tópico, aparece o subtópico do Conselho Escolar e destaca suas competências essenciais, como a realização de reuniões mensais, a aprovação do Plano Anual da escola, a promoção de sessões de estudo para os conselheiros, a participação na definição de medidas de avaliação da aprendizagem, a adoção de ações para reduzir a repetência e o abandono escolar, a comunicação de irregularidades graves e a avaliação periódica de seu desempenho.

No cronograma apresentado, é indicado que as reuniões do Conselho Escolar ocorreriam a cada dois meses, com o objetivo de analisar, discutir e deliberar sobre os problemas da escola. Também são previstas reuniões entre o diretor, vice-diretor e supervisor para as tomadas de decisões administrativas e didático-pedagógicas, porém, essas reuniões não estão claramente associadas ao Conselho Escolar, o que levanta uma questão crucial: como se dá a relação entre esses espaços de decisão e qual a real participação do Conselho nas tomadas de decisões que impactam a escola?

Além de não apresentar outros órgãos colegiados essenciais, como a Associação de Pais e Mestres, grêmios estudantis, representação de turma, entre outros, a gestão democrática deveria pautar-se pela descentralização das decisões e pela inclusão efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar.

Segundo Veiga (2019), o trabalho do Conselho Escolar deve envolver o compartilhamento de decisões e o engajamento participativo de todos aqueles comprometidos com as finalidades da escola. Um conselho escolar democrático e participativo redimensiona a própria concepção de poder, decidindo coletivamente sobre os rumos da escola e colaborando para a construção de um processo educativo de qualidade social.

A contradição entre a frequência mensal das reuniões da equipe gestora e as bimestrais do Conselho Escolar desperta uma reflexão relevante: como o conselho pode cumprir efetivamente seu papel de tomada de decisões, se sua participação se restringe a encontros menos frequentes do que os da equipe gestora? Esse descompasso pode sugerir uma centralização do poder nas mãos da equipe gestora, limitando o conselho a um papel secundário e diminuindo sua influência nas decisões. Diante disso, questiona-se como a gestão democrática permanece robusta e representativa quando o Conselho Escolar não participa de forma contínua e substancial das decisões que moldam o cotidiano da escola.

4.2 Questionário

Os questionários foram enviados por e-mail e WhatsApp para as 16 escolas participantes da pesquisa. Contudo, a pesquisadora encontrou consideráveis dificuldades para obter as respostas necessárias. Diante disso, foi necessário contatar a Secretaria de Educação, responsável pela gestão na época, para solicitar apoio no envio dos questionários. A Secretaria, então, encaminhou o link do questionário ao grupo de diretores e vice-diretores das escolas. Apesar de inúmeras solicitações para garantir a distribuição e o preenchimento dos questionários, somente 12 escolas retornaram com as respostas, resultando em uma taxa de resposta de 75% do total de escolas previstas para a pesquisa.

Destaca-se que dar voz à equipe de gestão escolar de todas as escolas do município, com ênfase na articulação entre a gestão democrática e a avaliação institucional, configurou-se como um diferencial deste estudo. Essa abordagem proporcionou uma oportunidade valiosa de dialogar diretamente com os protagonistas, considerando suas percepções sobre as realidades vivenciadas no cotidiano escolar. Pensou-se em ampliar o questionário para incluir outros segmentos da comunidade escolar, visando uma compreensão mais ampla de

suas perspectivas, mas optou-se por manter o foco exclusivamente na equipe gestora devido às dificuldades enfrentadas em obter adesão à participação na pesquisa

Para compreender melhor o perfil dos participantes da pesquisa, foram analisados os seguintes aspectos: nível de escolaridade (magistério incompleto, magistério completo, ensino superior ou outra formação); tempo de atuação na rede municipal de ensino de Solânea; a EMEF na qual o participante atua e o tempo de permanência na escola em questão; tempo de experiência na função de gestão escolar; e o cargo ocupado na equipe gestora.

Apesar de reiteradas tentativas, duas escolas que participaram da entrevista, a EMEF Morada da Lua e a EMEF Céu Azul, não responderam ao questionário. Apenas a EMEF Casa do Sol enviou as respostas, cumprindo essa etapa da pesquisa. Os quadros contendo as respostas na íntegra dos questionários, acompanhados da identificação da ideia central de cada resposta e de sua respectiva categorização para análise, encontram-se no apêndice A.

Com o objetivo de preservar a confidencialidade dos participantes, no processo de análise foram utilizadas as letras "D" (diretor) e "VC" (vice-diretor), acompanhadas pelas iniciais fictícias das escolas representadas. Esse procedimento garantiu o anonimato dos envolvidos, assegurando a ética e a privacidade das informações coletadas durante o estudo.

Quadro 13 – Perfil dos participantes pesquisados

Nome	EMEF que atua	Formação	Tempo de atuação na Rede	Tempo de atuação na escola:	Tempo de experiência na gestão	Cargo ocupado na gestão
D Cs	Casa do Sol	Especialização	12 anos	De 3 a 5 anos	12 anos	Diretor
D Nm	Novo Mundo	Ensino Superior	Há 27 anos	De 3 a 5 anos	11 anos	Diretor
D Ve	Vale Encantado	Ensino Superior	De 5 a 10 anos	De 5 a 10 anos	De 5 a 10 anos	Diretor
D Pc	Palácio das Crianças	Especialização	14 anos e 10 meses	De 3 a 5 anos	14 anos	Diretor
D Ecs	Unid Esc Canto da Selva	Ensino Superior	De 1 a 3 anos	De 1 a 3 anos	De 1 a 3 anos	Diretor
D Aí	Arco-Íris	Ensino Superior	Janeiro 2001	De 3 a 5 anos	20 anos de gestão	Diretor
D P	Paraíso	Ensino Superior	De 5 a 10 anos	De 1 a 3 anos	De 1 a 3 anos	Diretor
D Je	Jardim Das Estrelas	Ensino Superior	42 anos	De 3 a 5 anos	20 anos	Diretor
D O	Oásis	Ensino Superior	24	De 3 a 5 anos	16	Diretor

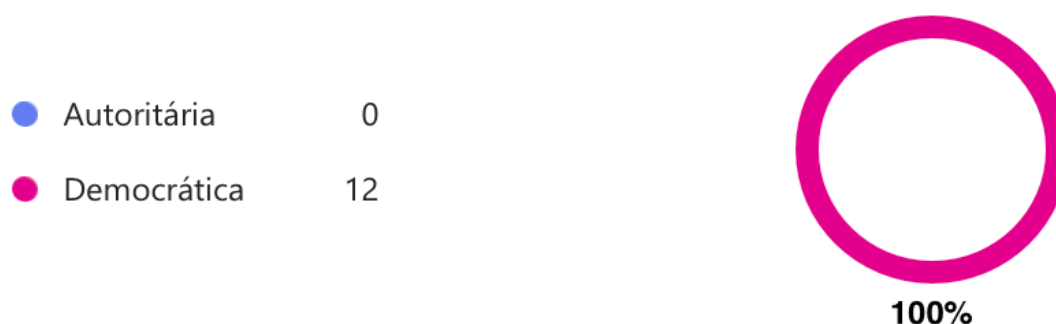
D Js	Jd Secreto	Ensino Superior	De 5 a 10 anos	De 1 a 3 anos	De 5 a 10 anos	Diretor
VC Lm	Gr Mul Labirinto Mágico	Ensino Superior	12 anos	De 3 a 5 anos	De 5 a 10 anos	Vice-diretor
D Ji	Jardim Das Ideias	Ensino Superior	De 5 a 10 anos	Menos de 1 ano	Menos de 1 ano	Diretor

Fonte: Dados da pesquisa.

A maioria dos gestores escolares possui formação em nível superior (10 de 12 participantes), sendo que dois deles possuem especialização. Isso indica que a formação mínima exigida está sendo atendida, mas evidencia a necessidade de se incentivar uma maior qualificação, como a realização de pós-graduações ou programas de formação continuada. Em relação aos cargos ocupados, 92% dos respondentes são diretores (11 participantes), enquanto apenas 8% correspondem a vice-diretores (1 participante), o que reflete uma concentração de respostas por parte dos diretores.

No que diz respeito ao tempo de atuação na rede municipal de ensino de Solânea, observou-se que apenas um gestor atua na rede entre 1 a 3 anos, quatro gestores estão na faixa de 5 a 10 anos e os outros sete possuem mais de 10 anos de experiência. Quanto ao tempo de permanência na escola, o intervalo mais comum é de 3 a 5 anos, representado por sete gestores. Apenas um gestor (D Ji) possui menos de 1 ano na unidade, uma vez que, até 2024, a escola operava no modelo de gestão setorial. No entanto, a partir do segundo semestre de 2024, ocorreu a reorganização das equipes gestoras, com cada escola passando a contar com uma equipe de gestão própria.

O tempo de experiência na função de gestão escolar apresenta uma variação significativa, com registros que vão desde menos de 1 ano (D Ji) até 20 anos ou mais (D Je e D Ai). A maioria dos gestores se encontra na faixa de 5 a 10 anos de experiência, o que reflete um perfil profissional com vivências variadas, mas, em sua maioria, com um tempo considerável na área.

Gráfico 9 – Modelo de Gestão

Fonte: Dados da pesquisa.

Quando questionados sobre o modelo de gestão adotado na escola, todos os gestores afirmaram praticar a gestão democrática. Esse modelo é assegurado pela Constituição Federal (1988) e pela LDBEN (1996), que não apenas estabelece a gestão democrática como um princípio, mas também normatiza a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e abre espaço para a inclusão da comunidade escolar nas decisões que influenciam diretamente o cotidiano educacional.

No entanto, Lück (2013) chama a atenção para o fato de que muitas experiências de participação implementadas nas escolas carecem de um verdadeiro propósito político-democrático, como seria esperado. A autora ressalta que tais práticas, em vez de promoverem mudanças significativas e profundas, muitas vezes se limitam a ações superficiais e formais, sem um impacto real no processo de democratização.

Embora os gestores tenham afirmado que adotam o modelo democrático, é por meio das atitudes e ações cotidianas dentro da escola que se pode realmente avaliar a efetividade dessa gestão. A verdadeira gestão democrática vai além do cumprimento de normas: ela se concretiza em práticas que promovem a inclusão, a colaboração e o engajamento de toda a comunidade escolar nas tomadas de decisões que impactam o processo educacional.

Para investigar com mais profundidade o entendimento dos gestores sobre a gestão democrática e verificar como esses princípios são aplicados na prática, solicitou-se que eles citassem as principais ações de gestão escolar realizadas em suas instituições.

Quadro 14 – Principais ações da gestão escolar praticadas na escola

Nome	Categoria de Análise
D Cs	Participação
D Nm	Participação
D Ve	Participação
D Pc	Liderança
D Ecs	Participação
D Aí	Avaliação
D P	Participação
D Je	Reuniões
D O	Reuniões
D Js	Participação
VC Lm	Participação
D Ji	Participação

Fonte: Dados da pesquisa.

Oito dos 12 entrevistados ressaltaram que as principais ações da gestão escolar estão centradas na participação ativa da comunidade escolar. A interação entre a escola e a comunidade é crucial para garantir uma gestão democrática, sendo o diálogo e a participação os pilares desse modelo. Facilitar a participação implica em criar condições para que todos os envolvidos possam opinar sobre os processos em que estão inseridos.

Segundo Libâneo (2018), a participação envolve a atuação dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola. Existem dois aspectos interligados da participação: um deles é a participação como meio de conquista da autonomia da escola, dos professores e dos alunos, configurando-se como prática formativa e um elemento pedagógico, metodológico e curricular; o outro é a participação como processo organizacional, onde profissionais e usuários da escola compartilham, de forma institucional, processos de tomada de decisão. A participação é crucial para assegurar uma gestão democrática, pois permite que todos os membros da comunidade escolar tenham vez e voz, se envolvam nas decisões e no funcionamento da escola, além de promover uma compreensão mais profunda dos objetivos, metas e estrutura da instituição.

Quando questionados sobre a realização de avaliação institucional em suas escolas, apenas dois diretores responderam negativamente. Essa resposta os excluiu automaticamente das perguntas subsequentes do questionário, uma vez que a realização da avaliação institucional era um pré-requisito para dar continuidade à pesquisa. Assim, esses dois diretores participaram apenas

respondendo à última pergunta do instrumento, visto que as demais não se aplicavam à realidade de suas escolas.

Quadro 15 – Avaliação institucional

Participante	Realiza Avaliação Institucional	Frequência
D Cs	Não	-
D Nm	Sim	Bimestralmente
D Ve	Sim	Bimestralmente
D Pc	Não	-
D Ecs	Sim	Bimestralmente
D Ai	Sim	Semestralmente
D P	Sim	Semestralmente
D Je	Sim	Semestralmente
D O	Sim	Bimestralmente
D Js	Sim	Anualmente
VC Lm	Sim	Bimestralmente
D Ji	Sim	Anualmente

Fonte: Dados da pesquisa.

Dez diretores relataram que suas instituições realizam avaliação institucional, o que representa um percentual significativo, especialmente considerando a limitada difusão desse modelo na educação básica. Segundo Santos (2021), a avaliação institucional, embora ainda não ocupe um papel central nas práticas das instituições educacionais, possui grande potencial como ferramenta estratégica. Ela não apenas apoia a gestão escolar, mas também beneficia a instituição de maneira abrangente, promovendo o autoconhecimento, fornecendo dados e informações essenciais sobre as ações realizadas e subsidiando decisões mais fundamentadas e eficazes. Essa prática consolida-se, portanto, como um recurso indispensável para o desenvolvimento e o aprimoramento das escolas

Complementando essa visão, Brandalise (2010b) ressalta que esse modelo de avaliação é crucial para compreender as dinâmicas institucionais, mas sua utilidade real vai além da simples identificação de aspectos positivos e fragilidades. Para que seja efetiva, é fundamental que o processo inclua a elaboração de recomendações direcionadas à implementação de melhorias qualitativas na instituição. Nesse sentido, os resultados obtidos pela avaliação institucional tornam-se instrumentos estratégicos ao serem aplicados na construção de planos de ação que impulsionem o desenvolvimento escolar. Assim, a relevância da avaliação institucional está diretamente relacionada à capacidade de mobilizar esses resultados para promover mudanças concretas,

fortalecer o planejamento institucional e garantir o aprimoramento contínuo das práticas escolares.

Quanto à frequência da avaliação institucional, cinco indicaram que ela ocorre bimestralmente, três afirmaram que é realizada semestralmente e dois mencionaram que acontece anualmente. Essa variação reflete a autonomia de cada escola para estabelecer as etapas, a periodicidade e a duração do processo de avaliação institucional, adaptando-o às suas necessidades e realidades específicas. Essa flexibilidade é essencial para garantir que o processo seja significativo e esteja alinhado às particularidades de cada instituição. É fundamental que, ao término de cada ciclo de avaliação institucional, as conclusões sejam convertidas em bases concretas para a reestruturação e o aprimoramento das práticas avaliativas e pedagógicas. Esse movimento deve não apenas fortalecer o planejamento estratégico da escola, mas também impulsionar melhorias contínuas, assegurando que a avaliação institucional se consolide como um instrumento efetivo de transformação e promoção da qualidade educacional.

Foram levantadas questões sobre os participantes envolvidos no processo de avaliação institucional e aqueles que têm acesso aos resultados desse processo. O questionário apresentava as opções de equipe gestora, professores, funcionários, alunos, pais e uma categoria denominada "outra", permitindo que os respondentes especificassem outros participantes não listados. Como era possível selecionar mais de uma opção, permitindo uma visão ampla da participação e a transparência no acesso aos resultados, elementos essenciais para promover um processo avaliativo mais democrático e inclusivo.

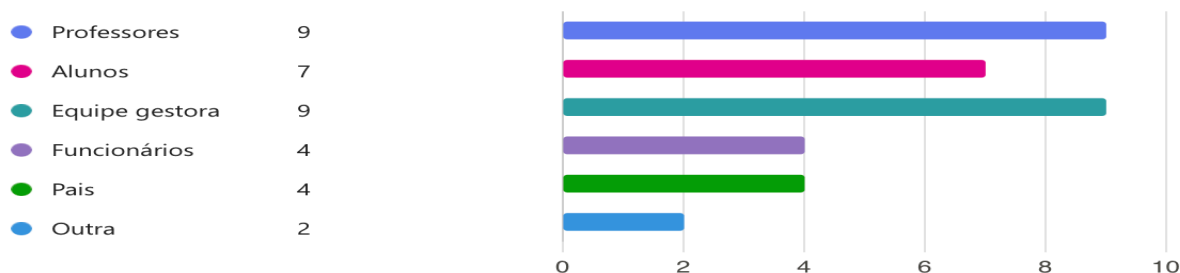
Quadro 16 – Participantes envolvidos no processo de avaliação institucional e que possuem acesso aos resultados.

Participante	Quem está envolvido no processo	Grupos ou partes interessadas que têm acesso aos resultados
D Cs	-	-
D Nm	Alunos; Professores; Equipe gestora; Supervisor; Coordenador	Professores; Equipe gestora;
D Ve	Professores; Alunos; Equipe gestora;	Pais; Alunos; Professores;

	Pais;	Equipe gestora;
D Pc	-	-
D Ecs	Professores; Alunos; Equipe gestora;	Equipe gestora; Professores; Funcionários; Alunos; Pais;
D Aí	Professores; Alunos; Equipe gestora; Funcionários; Pais;	Equipe gestora; Professores; Funcionários;
D P	Professores; Alunos; Equipe gestora;	Equipe gestora; Professores; Alunos;
D Je	Professores; Equipe gestora; Funcionários; Pais;	Equipe gestora; Professores; Funcionários; Pais;
D O	Professores; Equipe gestora;	Equipe gestora; Professores; Pais;
D Js	Professores; Equipe gestora; Alunos; Funcionários; Pais;	Equipe gestora; Professores; Funcionários; Alunos; Pais;
VC Lm	Professores; Alunos; Equipe gestora; Funcionários;	Equipe gestora;
D Ji	Secretaria de Educação	Secretaria de Educação

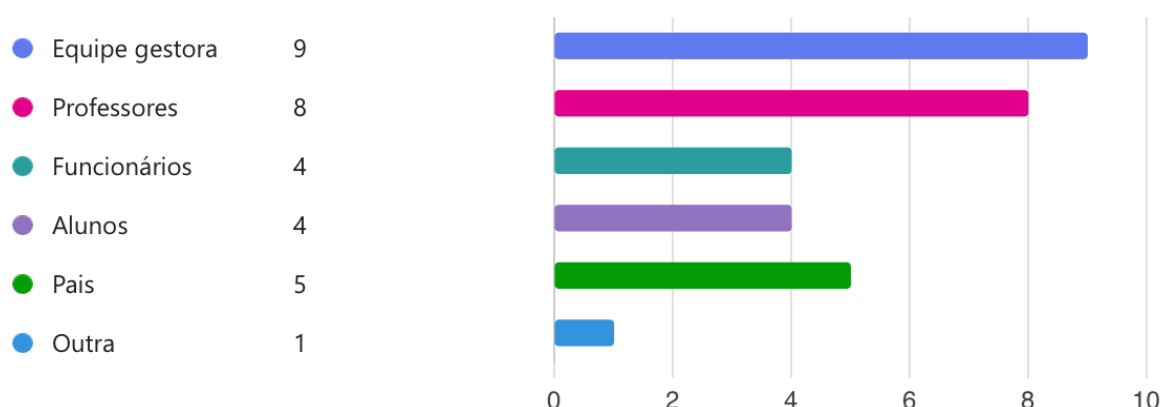
Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto ao envolvimento no processo de avaliação institucional, apenas os diretores D. Mn, D. Aí e D. Js informaram que todos os integrantes da comunidade escolar participam do processo. Por outro lado, o diretor D. O mencionou que, em sua instituição, apenas os professores estão envolvidos, enquanto o diretor D. Ji destacou a participação exclusiva da Secretaria de Educação. Ao traduzir essas informações em números, obtém-se a seguinte distribuição:

Gráfico 10 – Envolvidos no processo

Fonte: Dados da pesquisa.

Dos 10 respondentes, nove afirmaram que os professores e a equipe gestora estão envolvidos no processo de avaliação institucional. Sete indicaram que os alunos também participam, enquanto quatro apontaram a inclusão de funcionários e pais no processo. Além disso, dois marcaram a opção "outra", especificando como respostas o coordenador e a Secretaria de Educação.

Gráfico 11 – Acesso aos resultados da avaliação institucional

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto ao acesso aos resultados, apenas o diretor D. Ecs indicou que todos os integrantes da comunidade escolar têm acesso às informações geradas pela avaliação. Por outro lado, o diretor V. C. Lm afirmou que apenas a equipe gestora tem acesso aos resultados, evidenciando uma limitação no compartilhamento dessas informações. Parece possível afirmar que esse cenário aponta para uma abordagem restritiva do processo avaliativo em algumas instituições, o que pode comprometer seu potencial como ferramenta democrática e colaborativa. A ausência de transparência no acesso aos resultados dificulta o engajamento de toda a comunidade escolar, limitando a participação ativa na identificação de desafios e na proposição de melhorias.

Para que a avaliação institucional cumpra seu papel de impulsionar o desenvolvimento educacional, é essencial que os resultados sejam amplamente divulgados e discutidos, fortalecendo o senso de corresponsabilidade e promovendo ações conjuntas em benefício da escola.

A avaliação institucional necessita ser um processo conduzido internamente pela escola, envolvendo ativamente todos os integrantes da comunidade escolar. Idealmente, essa prática deve ser estruturada com base em instrumentos e procedimentos acordados coletivamente, de forma a identificar desafios, propor soluções e promover melhorias nos processos organizacionais. Freitas *et al.* (2014) destacam que a avaliação institucional, ao ser realizada sob o controle da própria escola, deve estar fundamentada em situações concretas vivenciadas pela instituição, buscando negociar parâmetros de qualidade para seu aprimoramento. Além disso, enfatizam que a escola precisa assumir a responsabilidade por seus resultados, sem desconsiderar a corresponsabilidade do Estado em cumprir seu papel na garantia de condições adequadas para o desenvolvimento educacional.

Quanto à divulgação dos resultados, Brandalise (2010b) destaca que é essencial para a legitimação do processo avaliativo que os resultados da avaliação institucional sejam amplamente divulgados à comunidade escolar. A apresentação e a divulgação dos resultados devem ser amplas, permitindo o debate e a troca de pontos de vista, o que possibilita a revisão das conclusões quando as discussões contribuem para um aprofundamento da interpretação. Esse processo de transparência e diálogo é fundamental para que a avaliação institucional seja percebida como um instrumento coletivo e democrático, em vez de um procedimento isolado da gestão. Quando os resultados são discutidos de forma aberta, os diferentes membros da comunidade escolar, como professores, alunos, funcionários e pais, têm a oportunidade de se envolver na análise e na construção de soluções para os desafios identificados, promovendo um sentido de pertencimento e corresponsabilidade no processo de melhoria contínua da escola.

Quadro 17 – Uso dos resultados da avaliação

Participante	Categoria de Análise
D Cs	-
D Nm	Avaliação
D Ve	Qualidade
D Pc	-
D Ecs	Práticas pedagógicas
D Aí	Práticas pedagógicas
D P	Avaliação
D Je	Qualidade
D O	Promoção do aluno
D Js	Qualidade
VC Lm	Centralização
D Ji	Público

Fonte: Dados da pesquisa.

Quando questionados sobre o uso dos resultados da avaliação institucional, o respondente D Nm destaca que esses resultados são avaliados e discutidos no conselho de classe, promovendo um espaço coletivo de reflexão. Os diretores D Je, D Js e D Ve, por sua vez, enfocam a importância da qualidade do ensino, seja em relação à aprendizagem, aos serviços prestados ou ao processo educativo de forma geral. Os respondentes D Ecs e D Aí destacam que os resultados são utilizados para aprimorar as práticas pedagógicas, enquanto D O direciona o uso dos resultados para a promoção do aluno, enfatizando o impacto direto sobre o desenvolvimento individual.

A maioria das respostas sugerem que a avaliação institucional é entendida como um mecanismo essencial para promover ajustes e melhorias contínuas, com ênfase no aprimoramento das práticas pedagógicas e na elevação da qualidade do ensino. As respostas, categorizadas como "Qualidade", "Práticas pedagógicas" e "Promoção do aluno", evidenciam que os resultados da avaliação são utilizados para realinhar as ações pedagógicas, visando atender melhor às necessidades de aprendizagem dos alunos e impulsionar o progresso contínuo da escola como um todo.

Entretanto, a resposta de VC Lm, ao afirmar que "se for detectado algum problema, a gestão tomará as necessárias providências", sugere uma abordagem em que a responsabilidade pela identificação e resolução de problemas é atribuída à equipe gestora. Esse ponto se torna ainda mais relevante quando considerado em conjunto com a resposta de VC Lm sobre o acesso aos resultados, que indicou que apenas a equipe gestora tem acesso a esses dados. Tal indicativo aponta para uma gestão que assume uma posição

centralizada no processo de tomada de decisões e na implementação das soluções, sugerindo um modelo de gestão em que o poder está concentrado nas mãos dos diretores e a ênfase recai sobre a execução das tarefas, sem uma ampla participação dos demais membros da comunidade escolar. Brandalise (2010b) destaca que os resultados da avaliação institucional devem ser interpretados no contexto do coletivo escolar envolvido, pois não falam por si mesmos. A interpretação é crucial para identificar se os resultados são positivos ou negativos, refletindo sucessos ou fracassos, pontos fortes ou fragilidades da escola, e, assim, evidenciar áreas que precisam de melhorias. Ela enfatiza que a divulgação desses resultados para a comunidade escolar é essencial para legitimar o processo avaliativo, promovendo a transparência e a participação. A apresentação, divulgação e debate dos resultados devem ser amplos, permitindo a manifestação de diferentes pontos de vista e possibilitando uma revisão das conclusões quando as discussões contribuem para o aprofundamento da interpretação.

Além disso, Brandalise (2010b) propõe que um relatório de avaliação deve não apenas descrever os resultados, mas também responder a três questões centrais: quais são os resultados, como foram alcançados e o que pode ser feito para melhorar. O relatório de autoavaliação da escola, segundo ela, deve funcionar como um instrumento de trabalho, ajudando a escola a refletir sobre suas práticas e a planejar ações de melhoria. A autoavaliação, por sua vez, é um processo necessário para entender a dinâmica institucional e, quando bem conduzida, não se limita a identificar pontos fortes e fracos, mas também contribui para a elaboração de recomendações que orientem melhorias qualitativas. A utilidade da autoavaliação, portanto, reside na capacidade de mobilizar os resultados para a formulação de planos de ação que promovam o desenvolvimento da escola.

Quadro 18 – Avaliação do estado atual do processo de Avaliação Institucional e aspectos que precisam ser aprimorados

Participante	Avaliação do estado atual do processo de avaliação institucional	Aspectos que precisam ser aprimorados no processo de avaliação institucional da sua escola
D Cs	-	-
D Nm	Necessita de aprimoramentos	Na questão do nível dos alunos, pois temos uma clientela de alunos que a

		maioria ainda não domina com clareza o nível da avaliação.
D Ve	Satisfatório	A avaliação institucional é fundamental para o desenvolvimento e a qualidade da educação em uma escola. Aqui estão alguns aspectos que podem ser aprimorados nesse processo: 1. **Participação da Comunidade Escolar**: É essencial garantir que todos os segmentos da comunidade escolar (alunos, pais, professores e funcionários) estejam envolvidos no processo de avaliação. Isso pode ser feito por meio de questionários, reuniões e assembleias para coletar opiniões e sugestões. 2. **Transparência dos Resultados**: Compartilhar os resultados da avaliação de forma clara e acessível ajuda a construir confiança e a promover discussões construtivas sobre os pontos fortes e as áreas que precisam de melhorias. 3. **Critérios de Avaliação Claros**: Definir critérios objetivos e transparentes para a avaliação institucional, que sejam compreensíveis para todos os envolvidos, ajuda a alinhar expectativas e a direcionar esforços para as áreas que precisam de atenção. 4. **Foco em Processos e Práticas Pedagógicas**: Além de avaliar resultados acadêmicos, é importante considerar como as práticas pedagógicas estão sendo implementadas e seu impacto no aprendizado dos alunos. Isso pode incluir observações em sala de aula e feedback dos alunos sobre as metodologias utilizadas. 5. **Acompanhamento Contínuo**: A avaliação não deve ser um evento isolado, mas sim um processo contínuo. Implementar ciclos regulares de avaliação permite ajustes mais rápidos e eficazes nas práticas educacionais. 6. **Formação e Capacitação**: Oferecer formação específica para professores e gestores sobre como realizar autoavaliações e interpretar os dados da avaliação institucional pode melhorar a eficácia do processo. 7. **Uso de Dados Qualitativos**: Além dos dados quantitativos (como notas), incorporar dados qualitativos (como

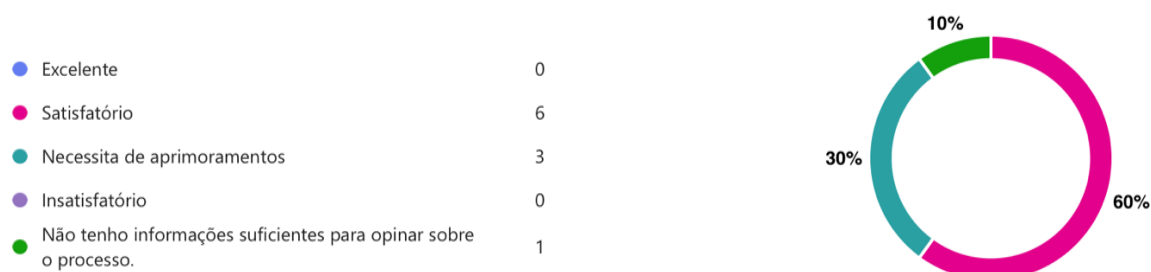
		percepções, experiências e relatos) pode oferecer uma visão mais rica do ambiente escolar. 8. **Feedback Construtivo**: Criar um espaço seguro onde todos possam dar e receber feedback construtivo é fundamental para o crescimento coletivo e individual dentro da escola. 9. **Planos de Ação Baseados na Avaliação**: Após a avaliação, é crucial desenvolver planos de ação claros com metas específicas para abordar as áreas identificadas como problemáticas, garantindo que haja um compromisso com a melhoria contínua. 10. **Cultura da Avaliação**: Promover uma cultura em que a avaliação é vista como uma ferramenta de crescimento e não apenas como um mecanismo de controle pode ajudar a engajar todos os envolvidos no processo. Ao aprimorar esses aspectos, a escola pode criar um ambiente mais colaborativo e eficaz, contribuindo significativamente para o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos.
D Pc	-	-
D Ecs	Necessita de aprimoramentos	Ser mais condizente com a realidade dos envolvidos
D Aí	Satisfatório	O uso de métodos e técnicas de investigação da realidade
D P	Satisfatório	Agilidade nas entradas avaliação
D Je	Satisfatório	Mais recursos para os professores.
D O	Necessita de aprimoramentos	Elaboração
D Js	Satisfatório	Nosso ponto fraco é a estrutura física da escola.
VC Lm	Satisfatório	O processo está satisfatório.
D Ji	Não tenho informações suficientes para opinar sobre o processo.	A avaliação deve ser avaliada continuamente.

Fonte: Dados da pesquisa.

Quando solicitados a avaliar o estado atual do processo de avaliação institucional, os respondentes foram convidados a escolher entre as seguintes alternativas: "Excelente", caso considerassem que o processo está em um nível altamente satisfatório e eficaz; "Satisfatório", para aqueles que veem o processo de maneira positiva, mas acreditam que ainda existem áreas a serem melhoradas; "Necessita de aprimoramentos", para os que indicam que o processo exige ajustes ou evolução; "Insatisfatório", para aqueles que percebem que o processo não está atingindo os objetivos esperados; e "Não tenho

informações suficientes para opinar", para aqueles que não possuem dados ou conhecimento suficiente para emitir uma avaliação precisa sobre o processo.

Gráfico 12 – Avaliação do Estado Atual do Processo de Avaliação Institucional



Fonte: Dados da pesquisa.

Apenas o respondente D Ji indicou que não possui informações suficientes para opinar sobre o processo de avaliação institucional. Nenhum dos participantes classificou o estado atual do processo como "insatisfatório". Por outro lado, os respondentes D O, D Ecs e D Nm expressaram a opinião de que o processo de avaliação necessita de aprimoramentos. Já os respondentes D Js, VC Lm, D Aí, D P, D Je e D Ve consideram que o processo está em um nível satisfatório. Importante destacar que nenhum dos respondentes atribuiu a avaliação à categoria "excelente".

Figura 1 – Nuvem de palavras dos Aspectos que precisam ser aprimorados



Fonte: Dados da pesquisa.

Nas respostas coletadas sobre os aspectos que necessitam de aprimoramento, algumas palavras emergiram com frequência, evidenciando

alguns pontos nas percepções dos respondentes. Termos como "realidade", "alunos", "processo", "envolvidos", "práticas pedagógicas" e "professores" destacaram-se, refletindo a relevância desses elementos no contexto educacional.

As respostas sobre os aspectos que precisam ser aprimorados no processo de avaliação institucional refletem uma variedade de desafios enfrentados pela escola, tanto em termos de questões estruturais quanto metodológicas. A menção ao nível dos alunos, que ainda não dominam claramente os critérios da avaliação, destaca uma preocupação com a clareza e a compreensão do processo avaliativo por parte dos estudantes, o que implica a necessidade de uma abordagem mais acessível e didática das avaliações.

A sugestão de tornar o processo "mais condizente com a realidade dos envolvidos" aponta para a necessidade de adaptar as avaliações ao contexto e às características específicas dos alunos e da escola, indicando que os métodos atuais podem estar distantes das reais condições e demandas da comunidade escolar. O pedido por mais recursos para os professores aponta para a necessidade de investimentos em infraestrutura e formação docente, o que sugere uma falta de condições adequadas para o trabalho pedagógico e a avaliação. A menção à estrutura física da escola como um ponto fraco é uma crítica clara à infraestrutura escolar, que pode impactar negativamente tanto o ambiente de ensino quanto o processo avaliativo, indicando que melhorias estruturais são necessárias para criar um ambiente mais favorável ao aprendizado e à avaliação.

Quadro 19 – Contribuições da avaliação institucional

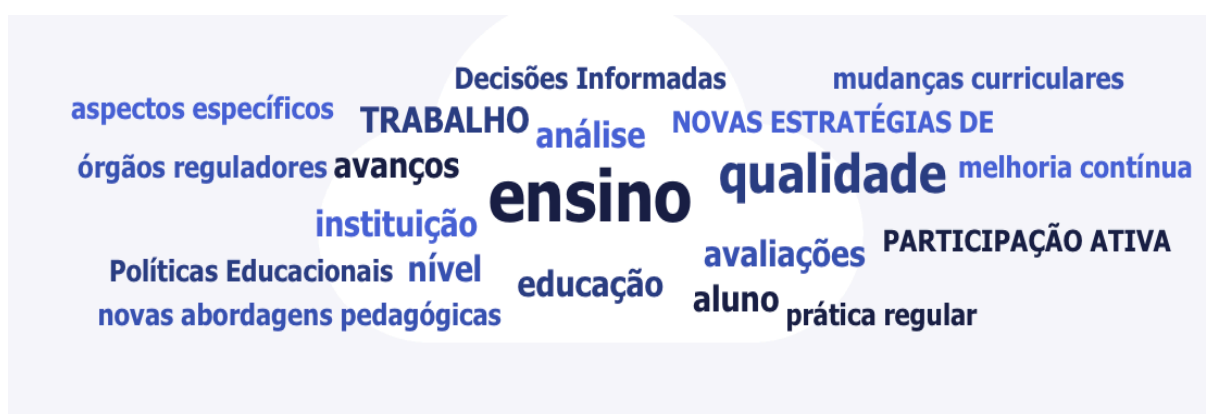
Participante	Categoria de Análise
D Cs	Diagnosticar e nortear
D Nm	Diagnóstico de Aprendizagem
D Ve	Qualidade do ensino
D Pc	Diagnóstico de Aprendizagem
D Ecs	-
D Aí	Qualidade do ensino
D P	Curto prazo
D Je	Aprimoramento Global
D O	Reflexão e Inovação no Ensino
D Js	Participação
VC Lm	Trabalho em equipe
D Ji	Qualidade da educação / Diagnósticos

Fonte: Dados da pesquisa.

Quando questionados sobre as contribuições da avaliação institucional, o respondente identificado como D Ecs optou por não responder a essa questão. Já D P mencionou que as avaliações são realizadas a curto prazo. Nesse contexto, Botiglieri, Borges e Rothen (2017) ressaltam que uma avaliação institucional fundamentada na participação ativa, no engajamento e no envolvimento de todos os membros da comunidade escolar, juntamente com a transparência do processo, é essencial para garantir a credibilidade da avaliação. Esses princípios são fundamentais para assegurar o comprometimento da gestão e de toda a comunidade escolar na execução de ações de curto, médio e longo prazo, visando a melhoria contínua da unidade escolar.

Os respondentes destacaram as suas percepções e contribuições sobre a avaliação institucional. Para D. Cs, ela é fundamental para identificar acertos e erros no processo escolar, funcionando como uma ferramenta diagnóstica que orienta e norteia o trabalho realizado. D. Ai ressalta que a análise do processo pedagógico é essencial, pois é por meio dela que se torna possível planejar e implementar as mudanças necessárias para alcançar a qualidade do ensino. Por sua vez, D. Js enfatiza a importância da participação ativa no processo escolar e a elaboração de novas estratégias de trabalho.

Figura 2 – Nuvem de palavras das contribuições da avaliação institucional



Fonte: Dados da pesquisa.

Nas respostas coletadas sobre as contribuições da avaliação institucional, algumas palavras surgiram com frequência, evidenciando postos-chave nas percepções dos respondentes. Termos como "ensino", "qualidade", "participação

ativa", "aluno" e "avaliações" foram os mais recorrentes, refletindo a importância que esses aspectos têm no processo de avaliação institucional para a equipe gestora. Além disso, outras palavras também se repetiram, sugerindo áreas adicionais de reflexão que são destacadas pelas respostas, como pode ser observado na imagem anterior.

A avaliação institucional é percebida como um instrumento essencial para oferecer um diagnóstico detalhado da realidade escolar. Esse diagnóstico possibilita a identificação de áreas que precisam de melhorias, promovendo o fortalecimento da participação de todos os envolvidos no processo educativo. Os resultados obtidos por meio dessas avaliações são utilizados como ferramentas estratégicas para aprimorar a aprendizagem, as práticas pedagógicas e a gestão escolar. Além disso, a avaliação permite a identificação de problemas específicos e a proposição de soluções eficazes, contribuindo para ajustes e avanços contínuos que beneficiem toda a comunidade escolar.

4.3 Entrevista

Esta pesquisadora enfrentou dificuldades na aplicação das entrevistas. Inicialmente, a pesquisa foi planejada para que as entrevistas complementassem o questionário, permitindo, a partir dos dados obtidos, a elaboração de um roteiro que orientaria a condução das entrevistas. Esse roteiro teria como objetivo aprofundar as informações e buscar esclarecimentos adicionais com base nas respostas e opiniões dos participantes. No entanto, duas das três escolas que atendiam aos critérios estabelecidos para a entrevista não responderam ao questionário, o que inviabilizou o detalhamento esperado e a exploração de pontos específicos a partir das respostas previamente coletadas.

Inicialmente, a participação dos envolvidos foi marcada por grande receio, devido a uma situação problemática vivenciada recentemente no município. Em ocasiões anteriores, pesquisas realizadas nas escolas resultaram na divulgação não apenas do nome das instituições, mas também dos funcionários envolvidos, gerando constrangimento e levantando questões éticas graves. Esse histórico comprometeu a confiança dos participantes no processo de pesquisa.

No entanto, ao explicar detalhadamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, apresentar o processo de aprovação pelo Comitê de Ética e

assegurar, por meio de documentação oficial, a total confidencialidade da identidade dos participantes, foi possível obter a aceitação para participação na pesquisa. Esse contexto de desconfiança provavelmente contribuiu para a recusa das escolas em responder ao questionário, destacando os desafios éticos e a necessidade de estabelecer confiança mútua no desenvolvimento de pesquisas no ambiente escolar. É válido ressaltar que os quadros contendo as respostas na íntegra das entrevistas, acompanhados da identificação da ideia central de cada resposta e de sua respectiva categorização para análise, encontram-se no apêndice B.

Após essa explicação, apenas os gestores das escolas manifestaram interesse em participar das entrevistas, cujos relatos serão analisados na sequência. Para garantir a confidencialidade dos participantes, cada diretor será identificado pela inicial "D", seguida pelas iniciais fictícias que representam as escolas envolvidas na pesquisa: D Cs, D MI e D Ca. Essa nomenclatura foi adotada com o propósito de preservar a privacidade e anonimato dos entrevistados, em conformidade com os princípios éticos que regem este estudo.

Quadro 20 – Perfil dos participantes da entrevista

Participante	Gênero	Idade	Formação Acadêmica	Especialização	Tempo de atuação		
					Magistério	Escola	Gestão
D Cs	M	52	Pedagogia	Gestão educacional	Nunca atuou	4 anos	12 anos
D MI	M	47	Letras – Português	Gestão, Supervisão e Orientação	2 anos	4 anos	8 anos
D Ca	F	47	Pedagogia	Supervisão educacional e gestão escolar	28 anos	4 anos	13 anos

Fonte: Dados da pesquisa.

O grupo de participantes é composto por dois homens e uma mulher, com idades que variam entre 47 e 52 anos. Em relação à formação acadêmica, dois deles possuem graduação em Pedagogia, enquanto um é formado em Letras – Português. Todos os gestores contam com especializações diretamente vinculadas à gestão educacional.

Quanto ao tempo de atuação, há uma variação significativa entre os participantes. D Cs nunca exerceu atividades docentes, mas possui quatro anos de experiência na gestão da escola em questão e um total de 12 anos dedicados à gestão educacional. D MI acumula dois anos de experiência como professor,

além de quatro anos na gestão da escola em análise e oito anos na gestão educacional. Por sua vez, D Ca se destaca com a maior trajetória no magistério, totalizando 28 anos como docente, além de quatro anos como gestora da escola em questão e 13 anos de experiência na gestão educacional.

Um ponto importante a ser destacado é que, até o ano de 2024, os cargos de direção e vice-direção nas escolas do município eram preenchidos por meio de indicação política, uma prática que, segundo o relato de um dos entrevistados, resultava em uma quantia significativa perdida anualmente pela prefeitura. Em resposta a esse cenário, foi implementado um processo seletivo para a ocupação desses cargos, cuja duração estava limitada até o final de dezembro, uma vez que o prefeito estava em seu último mandato. Contudo, o prefeito sucessor não retomou o processo seletivo e manteve a equipe de diretores e vice-diretores em suas funções, mudando apenas alguns para escolas diferentes das que já trabalhavam.

Durante esta pesquisa, buscou-se o edital que regulamentava o processo seletivo, com o objetivo de analisar os critérios adotados. Entretanto, o documento não foi localizado. Conforme relatos dos entrevistados, os candidatos deveriam obrigatoriamente possuir especialização em gestão educacional e apresentar um projeto de intervenção para a escola onde já atuavam. Essa exigência, embora coerente com a intenção de promover melhorias no ambiente escolar, acabou favorecendo os participantes que já conheciam profundamente os pontos fortes e as áreas de atenção de suas unidades. O projeto foi avaliado por uma banca composta por profissionais de uma empresa contratada pela prefeitura especializada em consultoria educacional.

Embora esse processo seletivo tenha introduzido critérios técnicos, ele não resultou em mudanças significativas nas pessoas que ocuparam os cargos de direção e vice-direção. Isso pode ser interpretado de forma interessante: ao não alterar substancialmente os indivíduos à frente da gestão escolar, o processo preservou um certo grau de resistência a mudanças. No entanto, surge uma reflexão importante: se a equipe de gestores permanece inalterada, até que ponto o processo de seleção realmente fortalece uma gestão democrática? Ou será que ele se configura apenas como uma formalidade que perpetua os mesmos padrões de liderança e poder?

Com o objetivo de facilitar a compreensão e análise dos aspectos abordados nas entrevistas, foram organizadas as seguintes seções terciárias, que exploram os principais temas discutidos pelos entrevistados: a) percepção sobre a gestão escolar, b) decisões tomadas pela escola, c) envolvimento da comunidade escolar e os órgãos colegiados, e) avaliação, f) contribuições da avaliação institucional, g) desafios na implementação da gestão democrática. Essa estruturação busca oferecer uma análise detalhada e clara dos diferentes elementos relacionados à gestão e à avaliação institucional nas escolas, com base nas respostas dos participantes.

4.3.1. Percepção sobre a gestão escolar

Para iniciar a análise das entrevistas, é fundamental compreender a visão dos participantes sobre a gestão praticada nas escolas. Essa compreensão possibilita identificar o modelo de gestão que eles afirmam adotar e, a partir de suas respostas, avaliar se a prática da gestão corresponde àquele modelo descrito inicialmente.

Quadro 21 – Percepções sobre a gestão praticadas na escola

Participante	Categoria de Análise
D Cs	Gestão democrática;
D MI	Gestão democrática e participativa;
D Ca	Gestão democrática;

Fonte: Dados da pesquisa.

Os diretores afirmam que a gestão praticada em suas escolas é democrática. D. Cs acredita que esse modelo faz uma grande diferença na vida de toda a equipe escolar. D. MI compartilha em sua fala experiências anteriores em ambientes de trabalho com gestores tanto centralizadores quanto democráticos, e relata que, em ambientes centralizadores, a dificuldade de trabalho é maior. Ele também destaca a importância da participação da equipe escolar nesse processo. Por sua vez, D. Ca considera a gestão adotada em sua escola como democrática, pois buscam sempre ouvir o que o funcionário traz. Embora proponham ideias, também fazem questão de ouvir e compartilhar sugestões e propostas para a melhoria contínua da escola.

Além de se identificarem como democráticos, os diretores ressaltam a participação como um pilar essencial em suas práticas de gestão. A gestão democrática participativa, nessa perspectiva, promove uma conexão orgânica entre a direção escolar e a colaboração ativa de todos os membros da equipe, fundamentando-se em valores de interação e corresponsabilidade.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2021) destacam que a concepção democrático-participativa transcende a ideia de participação meramente formal, ao integrar relações humanas e tomadas de decisão a ações concretas que assegurem o cumprimento dos objetivos educacionais da escola. Esse modelo exige não apenas o envolvimento nas decisões, mas também a efetiva implementação das ações, garantindo que as metas sejam alcançadas de forma coletiva. Além disso, essa abordagem atribui deveres e responsabilidades a todos os envolvidos no contexto escolar, destacando que a participação ativa de cada membro da comunidade é indispensável para criar um ambiente educacional inclusivo e eficiente. Nesse sentido, a gestão participativa não apenas reconhece o valor do trabalho coletivo, mas também requer engajamento contínuo e prático, consolidando um processo de gestão que prioriza a melhoria constante e o sucesso compartilhado.

É relevante notar que somente D. MI destaca a importância da participação dos pais nesse processo. Essa observação suscita uma questão essencial: quem realmente está envolvido nas decisões tomadas na escola? Tal reflexão é fundamental para avaliar se a gestão democrática participativa inclui, de maneira efetiva, todos os segmentos da comunidade escolar, como pais, alunos e demais colaboradores, garantindo uma representação ampla e um engajamento coletivo nas decisões que impactam diretamente o ambiente educativo. A resposta a essa pergunta será analisada de forma mais detalhada na seção a seguir, com o objetivo de identificar os atores que efetivamente participam das tomadas de decisão no contexto escolar.

4.3.2. Decisões tomadas pela escola

Este tópico tem como objetivo entender o processo de tomada de decisões nas escolas, abrangendo aspectos técnicos, administrativos e pedagógicos.

Além disso, busca analisar se há participação nessas decisões e identificar quem são os envolvidos nesse processo.

Quadro 22 – Processo de Tomada de Decisões nas Escolas

Participante	Categoria de Análise
D Cs	Conselho; Professores e Supervisão; Participação de todo o segmento escolar
D MI	Conselho
D Ca	Secretaria; Diretora; Supervisão; Professores.

Fonte: Dados da pesquisa.

D. Cs ressalta que a participação da equipe é fundamental para as decisões da escola, tanto nas reuniões do conselho escolar quanto nas reuniões pedagógicas regulares. Ele enfatiza que todas as partes envolvidas, incluindo a gestão, supervisão e representantes dos pais, devem ser convocadas para as discussões, embora reconheça que, em algumas situações, nem todos estão dispostos a participar. Apesar dessa resistência ocasional, D. Cs acredita que a gestão democrática deve garantir que todos os membros da comunidade escolar, incluindo a equipe de apoio, tenham voz ativa nas decisões. No entanto, ele também aponta que a implementação da gestão democrática nem sempre é plena, pois algumas questões precisam ser tratadas diretamente pelo diretor, como no exemplo relacionado à merenda escolar, onde é necessário um diálogo formal antes de ações concretas.

D. MI compartilha uma perspectiva semelhante, destacando a importância das reuniões pedagógicas, que considera mais significativas do que as administrativas, embora reconheça a relevância de ambas. Ele destaca a importância do consenso nas decisões, especialmente quando se trata da utilização de recursos financeiros, como o PDDE. Para ele, as decisões são tomadas em conjunto, com o envolvimento do conselho escolar e a avaliação das prioridades. A abordagem de D. MI também sugere um processo de tomada de decisão colaborativo, pois as prioridades da escola são discutidas e acordadas coletivamente.

D. Ca, por sua vez, descreve um processo mais hierárquico, no qual as propostas da Secretaria são combinadas com suas próprias ideias. As decisões

técnicas e administrativas iniciam com as diretrizes vindas da Secretaria, que são discutidas e ajustadas conforme as necessidades da escola. No caso das questões pedagógicas, o processo envolve a supervisão educacional, que apresenta as propostas para a escola. Essas propostas são então repassadas por D. Ca e, em seguida, compartilhadas com a equipe pedagógica, oferecendo espaço para negociação e construção de consenso.

Enquanto D. Cs observa que a implementação da gestão democrática nem sempre se revela plenamente eficaz, uma vez que o diretor precisa intervir diretamente em questões específicas, D. Ca, por sua vez, destaca que todas as decisões devem passar por ela ou ser ajustadas conforme suas próprias ideias antes de serem repassadas à equipe. Esse contraste evidencia diferentes abordagens sobre a centralização da autoridade nas escolas e o papel do diretor no processo decisório.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2021) argumentam que, em contraste com uma liderança centralizadora, o gestor deve atuar como um líder cooperativo. Esse líder tem a capacidade de integrar as aspirações, desejos e expectativas da comunidade escolar, promovendo a adesão e participação de todos os segmentos da escola em um projeto comum. O gestor, portanto, não pode se limitar às questões administrativas, mas deve adotar uma visão abrangente da escola, considerando suas dimensões pedagógicas, administrativas, financeiras e culturais. Dessa forma, a gestão democrática participativa exige que o líder tenha a habilidade de mobilizar todos os envolvidos na construção de um ambiente educacional colaborativo e eficaz.

Ou seja, nessa perspectiva o papel do gestor vai além da mera liderança hierárquica, sendo entendido como facilitador do processo coletivo. O líder é um membro ativo do grupo, que coordena, mobiliza, motiva, lidera os membros da equipe escolar, harmoniza os conflitos e busca soluções coletivas para os desafios enfrentados pela escola.

D. Cs enfatiza a importância da participação de toda a comunidade escolar nos processos de tomada de decisão, enquanto D. Ml destaca a atuação do conselho como central nesse processo. Já D. Ca menciona apenas a participação da equipe gestora e dos professores. Libâneo, Oliveira e Toschi (2021) argumentam que a gestão escolar deve ser realizada de forma responsável e compartilhada, envolvendo ativamente todos os membros da

comunidade escolar, incluindo professores, pais, alunos, funcionários e outros representantes. Esse princípio pressupõe uma participação que vai além do simples engajamento, envolvendo uma comunicação eficaz, a busca por consenso nas questões essenciais e um diálogo contínuo. Além disso, para esses autores, uma gestão efetiva deve ser organizada, com uma coordenação eficiente das ações e o cumprimento de responsabilidades compartilhadas.

Se a diretora não menciona a participação desses diferentes grupos no processo de tomada de decisão de sua gestão, isso pode ser interpretado como um indicativo de que tais partes não são incluídas nas decisões da escola? Será que a falta dessa referência reflete uma gestão em que a participação ativa da comunidade escolar é negligenciada ou, no mínimo, limitada?

4.3.3. Participação da comunidade e os órgãos colegiados

Considerando as questões e lacunas apresentadas na seção anterior, foi decidido aprofundar a análise sobre a participação da comunidade escolar, bem como investigar a presença e o funcionamento dos órgãos colegiados, como conselhos e outras instâncias de participação coletiva. A intenção é compreender de que maneira esses espaços são efetivamente utilizados para garantir a inclusão de diversos membros da comunidade escolar no processo de tomada de decisão da escola.

Quadro 23 – Participação da Comunidade Escolar nas Decisões e Órgãos Colegiados

Participante	Categoria de Análise
D Cs	Conselhos; Participação;
D MI	Conselhos; Participação;
D Ca	Conselhos; Participação;

Fonte: Dados da pesquisa.

No que diz respeito à participação da comunidade escolar, D Cs destaca o alto nível de envolvimento da sua comunidade, enfatizando o esforço contínuo para promover a participação ativa dos pais em projetos, reuniões sobre práticas pedagógicas e deliberações relacionadas à gestão de recursos financeiros. Essas ações são apontadas como essenciais para fortalecer o vínculo entre a

escola e a comunidade. Por outro lado, D MI relata desafios significativos na efetivação da gestão democrática, atribuídos à falta de hábito dos pais e responsáveis em participar ativamente dos processos escolares. O diretor descreve uma prática implementada pela escola, que incentiva a presença diária dos pais no momento de entrada e saída dos alunos, com o objetivo de criar um vínculo mais estreito entre família, professores e escola. Já D Ca observa que, embora haja uma boa participação da comunidade, ainda existem pais que resistem ou demonstram desinteresse em se engajar, evidenciando que a busca por uma participação ampla e efetiva continua a ser um desafio.

Entretanto, surgem alguns pontos de atenção no que diz respeito à participação ativa de todos os atores envolvidos no processo de tomada de decisão. D Cs, em sua fala, parece concentrar a responsabilidade pela identificação e resolução dos problemas nas mãos da gestão, como sugerem as falas: “A gente já sabe o que vai comprar” e “a gente lista as prioridades que entendemos para a escola.” Essas declarações indicam que a gestão escolar adota uma abordagem pré-estabelecida, apresentando opções já definidas sem um espaço amplo para a contribuição ativa de outros membros da comunidade escolar.

Por outro lado, D MI destaca a dificuldade de envolver a comunidade escolar nas tomadas de decisão. Ele observa que, devido ao histórico de exclusão desse público do processo decisório, os pais frequentemente permanecem em silêncio quando convidados a expressar suas opiniões. Esse silêncio, segundo o diretor, reflete uma falta de experiência com a prática democrática e a participação ativa no processo de gestão escolar. A dificuldade em engajar a comunidade de forma significativa leva à prática de apresentar soluções e opções previamente definidas pela gestão, como uma forma de contornar a falta de envolvimento.

D Ca também complementa essa análise, ao afirmar que “a equipe mostra as necessidades da escola e, em seguida, vemos quais são as prioridades.” Essa fala sugere que, embora exista um momento de reflexão coletiva sobre as necessidades da escola, a definição das prioridades continua a ser um processo predominantemente conduzido pela gestão e pela equipe escolar, o que, novamente, limita a participação efetiva da comunidade escolar no processo decisório. Assim, tanto as falas de D Cs quanto de D MI e D Ca destacam a

difficuldade de fomentar uma participação ativa e verdadeiramente democrática dentro da escola, resultando em um modelo de gestão onde a comunidade escolar, em geral, é mais receptora de decisões do que protagonista delas.

Nascimento, Nascimento e Lima (2020) enfatizam a importância de conscientizar a comunidade escolar sobre a relevância de sua participação efetiva no processo de tomada de decisão. É fundamental que todos os membros da comunidade – professores, pais, alunos e demais envolvidos – se sintam integrados às discussões e reflexões que antecedem as decisões, reconhecendo-se como agentes indispensáveis nesse contexto. Somente por meio desse engajamento coletivo é possível que a escola cumpra plenamente seu papel, criando oportunidades para que cada indivíduo reflita sobre as mudanças necessárias e contribua com a indicação de caminhos possíveis, sempre fundamentados nas vivências e na realidade compartilhada por todos os participantes.

No entanto, diante desse cenário, surge um questionamento: ao restringir a participação a momentos pontuais, conduzidos e previamente definidos pela gestão, não estaríamos perpetuando a exclusão e reforçando práticas centralizadoras, em vez de cultivar uma cultura verdadeiramente democrática no ambiente escolar?

Ao apresentar propostas já definidas para aprovação, a gestão limita o processo democrático a uma escolha entre opções previamente elaboradas, restringindo a autonomia dos conselhos escolares, comprometendo a participação ativa dos representantes de todo o segmento escolar. Para fortalecer a gestão democrática participativa, é necessário que os conselhos se tornem espaços genuínos de escuta e construção coletiva, onde todos tenham vez e voz sejam, promovendo decisões baseadas em diálogo aberto e na identificação conjunta de prioridades, em vez de apenas validar propostas previamente delineadas pela gestão.

No entanto, é importante destacar que isso não exclui o papel da gestão em trazer suas próprias pautas para as reuniões. Conforme destacam Ribeiro e Oliveira (2018), todas as representações, incluindo a equipe gestora, têm a responsabilidade de coletar suas demandas, sistematizar suas pautas e apresentar propostas concretas de execução, que devem ser amplamente debatidas e discutidas. A equipe gestora deve organizar essas pautas com

cuidado, garantindo que nenhuma seja negligenciada e administrando o tempo das reuniões de maneira estratégica, adiando, quando necessário, discussões para encontros futuros, assegurando a continuidade e a profundidade do debate coletivo.

Uma questão importante que poderia ser levantada é a relação entre o conselho escolar e o Projeto Político Pedagógico (PPP), especialmente no que se refere à sua atualização, às dificuldades na implementação e à reflexão coletiva sobre suas diretrizes. No entanto, como já mencionado, a EMEF Ca não possui um PPP. A EMEF MI é a única escola que possui um PPP, mas ele data de 2016, não foi revisitado e não é utilizado pela gestão atual. A EMEF Cs conta com um PPP a nível municipal, datado de 2006, mas não tem acesso ao arquivo nem o utiliza em suas práticas pedagógicas.

Essa problemática torna essa parte do PPP inviável de ser questionada, o que, infelizmente, é um grande obstáculo, pois o PPP deve ser um documento dinâmico e orientador para a escola. Se a escola não possui um direcionamento claro, um caminho bem definido a seguir, como pode estabelecer objetivos consistentes, traçar estratégias eficazes e avaliar seu progresso de forma contínua? A falta da construção, da atualização e da utilização do PPP compromete a capacidade da escola de se autoavaliar e de planejar melhorias.

Os diretores foram questionados sobre a falta de atualização e construção do Projeto Político-Pedagógico e todos afirmaram que a prefeitura, em parceria com a empresa contratada, havia se comprometido a elaborar um novo PPP para o município, semelhante ao de 2004, que atendesse a toda a rede de ensino. Porém, mais uma vez, surge a questão de um projeto único para 16 escolas com realidades tão distintas, o que não é o ideal. A pesquisadora sugere que cada escola poderia construir seu próprio PPP, questionando o motivo pelo qual isso ainda não ocorreu. D Cs destaca a falta de um "pontapé inicial" para o processo, sugerindo que, assim que o novo secretário de Educação assumir, será necessário que ele traga essa questão à tona, já que os gestores escolares parecem estar acomodados diante da grande quantidade de demandas. D MI reconhece que nada impede a construção do PPP e que a própria gestão poderia iniciar esse processo, mas revela que a espera por uma ação da prefeitura tem levado à procrastinação, apesar da clara necessidade de atualização constante do documento, que é essencial para a escola. D Ca complementa, afirmando

que, embora haja uma programação anual para a atualização do PPP e reuniões para discutir o tema, na prática, tudo isso acaba ficando apenas no papel, sem ser efetivamente implementado.

Parece ser possível afirmar que embora os diretores reconheçam a importância do Projeto Político-Pedagógico para a escola, sua construção acaba sendo negligenciada, frequentemente deixada de lado devido à sobrecarga de demandas ou à expectativa de ações por parte da prefeitura, como ocorre no caso do PPP a nível municipal. No entanto, é importante destacar que a escola possui autonomia para desenvolver seu próprio projeto, que deve ser único e não apenas descrever a realidade atual da instituição, mas também apontar os caminhos para suas futuras aspirações e metas. Corroborando com esse pensamento, Nascimento, Nascimento e Lima (2020) enfatizam que a construção do PPP deve ser específica e adaptada às características de cada instituição, pois não existem duas escolas idênticas. Cada uma possui suas peculiaridades e é marcada pela diversidade do contexto em que está inserida, desenvolvendo-se a partir das necessidades do grupo que atende enquanto instituição social.

4.3.4 Avaliação

A avaliação na educação deve ser entendida como um processo amplo, que abrange dimensões individuais, coletivas e institucionais. Assim, compreender como os diretores percebem esse processo é essencial, pois suas perspectivas podem impactar diretamente as decisões tomadas e impulsionar mudanças e transformações na dinâmica e na realidade escolar.

Quadro 24 – Concepção de avaliação educacional

Participante	Categoria de Análise
D Cs	Processo Contínuo; Tradicional;
D MI	Processo contínuo; Avaliação tradicional; Avaliação externa.
D Ca	Processo Contínuo; Avaliação Tradicional.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os diretores, ao serem questionados sobre a avaliação educacional, demonstram compreensão alinhada ao nível microsociológico de análise descrito por Afonso (2000), que enfatiza a avaliação no contexto da sala de aula, com foco no desempenho escolar dos alunos e nos desafios relacionados à aprendizagem. Todos os entrevistados reconhecem a avaliação como um processo contínuo, realizado diariamente. D Cs destaca a importância de considerar os conhecimentos prévios trazidos de casa pelos alunos, enquanto D Ca reforça a relevância de valorizar o conhecimento de mundo do estudante, reconhecendo suas diferentes formas de expressão.

D Cs e D MI abordam diretamente a questão do IDEB, um indicador nacional que mede a qualidade da educação básica por meio de dados de avaliações externas. Segundo Afonso (2000), tais avaliações pertencem ao nível macrosociológico, sendo conduzidas por órgãos externos à escola. D Cs expressa preocupação com a queda de 1 ponto no IDEB na última avaliação, questionando o motivo desse retrocesso. Por sua vez, D MI critica o modelo do IDEB, considerando-o engessado e insensível às peculiaridades de cada escola. Ele reconhece a complexidade de realizar provas adaptadas para cada contexto escolar, mas ainda assim aponta que o modelo atual não é a melhor solução para aferir a qualidade da educação.

A fala de D Cs também revela um momento de reflexão sobre a necessidade da avaliação institucional. Ele menciona: “a gente poderia repensar nessa questão realmente uma avaliação, até com os professores também, onde a gente errou demais, como a gente podia mudar essa avaliação?”, indicando durante a entrevista um despertar para o papel crítico da análise interna no processo de melhoria contínua. Já D Ca menciona que, em sua escola, a avaliação não se limita aos alunos, mas abrange toda a equipe, que também é avaliada diariamente, refletindo uma perspectiva mais ampla e coletiva do processo avaliativo.

A avaliação educacional é um campo vasto e multifacetado que abrange diversas dimensões. Conforme destacado por Afonso (2014), ela inclui múltiplas modalidades, como a avaliação dos alunos, dos profissionais da educação (educadores e professores), das instituições escolares, dos sistemas ou subsistemas educativos, além de projetos, programas e políticas públicas. Nesse contexto, a avaliação dos alunos representa apenas uma parte de um conjunto

abrangente de práticas avaliativas que caracterizam o campo da avaliação educacional.

A percepção dos diretores sobre avaliação educacional limita-se à avaliação dos alunos ou, ocasionalmente, à avaliação dos sistemas e dos professores/gestão. Essa visão limitada é destacada por Gatti (2002), que observa que, frequentemente, a avaliação educacional é associada ao rendimento escolar ou ao desempenho dos alunos, confundindo-se com uma ideia de medição pontual. Tal concepção é compreensível, considerando que essa modalidade de avaliação é a mais visível e recorrente no cotidiano das práticas educacionais.

Diante desse contexto, torna-se imprescindível o investimento em formações iniciais e continuadas para toda a comunidade escolar, com o objetivo de expandir a compreensão e a aplicação de diferentes modelos de avaliação. Essas formações devem ser planejadas de maneira crítica e reflexiva, abordando não apenas a avaliação dos alunos, mas também a avaliação institucional, de políticas públicas e de programas educacionais.

A reflexão sobre esses diferentes níveis de avaliação é crucial, pois contribui para uma análise mais profunda e integrada do sistema educacional, permitindo identificar as relações entre as práticas avaliativas e sua relevância para a melhoria do processo educacional de forma mais ampla. Como destacado por Freitas *et al.* (2014), o desconhecimento sobre os diversos níveis de avaliação e a desconsideração das semelhanças entre suas lógicas e formas de manifestação dificultam a superação dos problemas associados à avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, os resultados da avaliação da aprendizagem devem ser articulados com os resultados das avaliações institucionais, das políticas públicas e dos programas educacionais, de modo a promover um entendimento mais integrado e eficaz dos desafios e das possibilidades para o aprimoramento da educação.

4.3.5 Contribuições da avaliação institucional

Neste momento da entrevista, o objetivo foi entender a concepção de avaliação institucional dos diretores, investigar se as escolas realizavam essa avaliação e, em caso afirmativo, esclarecer a frequência, o uso dos resultados,

a existência de formação inicial e continuada, e o processo de construção da avaliação. É importante lembrar que, apenas o D Cs respondeu ao questionário e mencionou que a sua escola não realizava a avaliação institucional. Por isso, a entrevista buscou esclarecer se os outros diretores implementavam essa prática e, em caso positivo, aprofundar as informações sobre como o processo era conduzido nas respectivas escolas.

Quadro 25 – Concepções e Práticas de Avaliação Institucional nas Escolas

Participante	Categoria de Análise
D Cs	Pontos positivos e negativos
D MI	Processo informal; Momentos de reflexão,
D Ca	Pontos positivos e negativos.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os entrevistados reconhecem a relevância da avaliação institucional como uma ferramenta indispensável para a melhoria contínua e para a identificação de contribuições individuais e coletivas no ambiente escolar. Entretanto, destacam a complexidade do ambiente escolar, marcada por desafios na gestão de diferentes mentalidades e resistências a mudanças, o que dificulta a implementação de práticas avaliativas estruturadas.

Um ponto em comum entre os depoimentos dos diretores é a ausência de processos formais em espaços oficiais de avaliação institucional nas escolas. Embora haja momentos informais de reflexão, como nas reuniões administrativas e pedagógicas, não se observa uma sistematização dessas práticas. Essa lacuna evidencia a necessidade de planejamento e organização para que a avaliação seja incorporada como uma rotina na dinâmica escolar, o que reforça a importância da construção do Projeto Político-Pedagógico da escola e de incluir a avaliação nesse processo. Apesar disso, todos os entrevistados reconhecem a importância da autoavaliação como ponto de partida para mudanças significativas nas práticas escolares e para a melhoria do ambiente educacional.

Conforme Sordi, Bertagna e Silva (2016), é fundamental que a escola disponha de espaços formais que promovam o diálogo, a negociação e a tomada de decisões coletivas. Esses espaços, representados por colegiados, grupos de trabalho, grêmios e conselhos, oferecem oportunidades de ampliar e fortalecer

a qualidade social das relações entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar. Essa abordagem não desvaloriza os espaços informais de participação, mas busca conferir maior visibilidade aos atores escolares e suas vozes, destacando a importância de sua atuação. Entretanto, a consolidação de práticas que reflitam uma democracia participativa sólida ainda enfrenta desafios significativos, indicando que essa meta permanece distante no contexto educacional atual.

Há, contudo, diferenças nas percepções sobre o nível de engajamento e as possibilidades de ação. D Cs destaca a importância de implementar práticas de avaliação institucional, apoiando-se em experiências anteriores positivas e sugerindo a criação de métodos adequados às especificidades da escola. Por outro lado, os entrevistados D MI e D Ca enfatizam os desafios associados à sistematização das práticas avaliativas, apontando a necessidade de maior esforço coletivo para superar limitações e transformar reflexões em ações concretas.

Outro aspecto relevante é o impacto da avaliação institucional na gestão escolar. Enquanto D Cs enxerga a prática como um movimento coletivo que deveria ser amplamente incentivado, os demais entrevistados consideram o processo complexo e desafiador devido às resistências e limitações dos envolvidos. Essa divergência reforça a importância de criar estratégias que engajem todos os atores da comunidade escolar, tornando a autoavaliação um instrumento de transformação.

Os relatos evidenciam um cenário em que a avaliação institucional é reconhecida em sua importância teórica, mas encontra obstáculos culturais e estruturais que dificultam sua implementação efetiva. Para superar essas barreiras, é crucial combater resistências internas e promover a criação de um ambiente colaborativo. A partir da entrevista, surgem algumas questões importantes: Como implementar práticas avaliativas inclusivas que envolvam toda a comunidade escolar de maneira eficaz? De que maneira o PPP pode ser estruturado para atuar como um eixo central na integração dessas ações? E, por fim, quais estratégias podem ser adotadas para garantir um engajamento coletivo que transforme a avaliação institucional em uma prática contínua e transformadora? Essas questões ressaltam a importância de uma gestão escolar participativa, em que todos os membros da comunidade escolar desempenham

um papel ativo na construção de uma cultura avaliativa que realmente contribua para a melhoria institucional.

Em resposta a essa situação, algumas redes de ensino têm adotado instâncias colegiadas alternativas, como as Comissões Próprias de Avaliação (CPA). Criadas com o objetivo de atender às demandas específicas das escolas. Sua composição é diversa, incluindo representantes de alunos, professores, gestores e pais, o que promove uma abordagem mais participativa.

Sordi, Bertagna e Silva (2016) destacam que as CPAs oferecem uma oportunidade singular de aprofundar o controle e a melhoria da qualidade na escola pública. Diferentemente dos Conselhos Escolares, frequentemente limitados por processos burocráticos, as CPAs realocam o debate para o âmbito da escola de forma mais ágil e eficiente. As reuniões da CPA podem ser convocadas sempre que necessário, permitindo que situações ou problemas emergentes sejam discutidos e resolvidos com celeridade. Essa flexibilidade possibilita que as questões cotidianas da escola estejam no centro das discussões, resultando em decisões mais rápidas e eficazes.

Além disso, o relatório produzido pela CPA deve incluir uma análise detalhada das potencialidades e fragilidades institucionais, com críticas construtivas, sugestões de melhorias e providências que a própria instituição deve adotar. A introdução dessa nova instância colegiada nas escolas municipais de educação de Solânea pode ser vista como um marco no fortalecimento do diálogo entre os diferentes segmentos da comunidade escolar. Nesse contexto, a CPA e o processo de avaliação institucional que ela conduz emergem como um caminho promissor para construir um ambiente escolar mais colaborativo, participativo e comprometido com a melhoria contínua da qualidade educacional.

4.3.6 Desafios na implementação da gestão democrática

Por fim, considerando que todos os diretores afirmaram adotar práticas democráticas, foi essencial questioná-los sobre os principais desafios enfrentados pelas escolas na implementação da gestão democrática. Esse questionamento buscou compreender as barreiras e os entraves que dificultam a efetivação de uma gestão participativa e inclusiva.

Quadro 26 – Desafios para a implementação da Gestão Democrática

Participante	Categoria de Análise
D Cs	Participação; Mudança
D MI	Gestor; Comunidade
D Ca	Participação

Fonte: Dados da pesquisa.

O diretor D Cs enfatiza a dificuldade de lidar com indivíduos que possuem longa trajetória na educação e resistem às mudanças. Ele aponta que muitos profissionais, com décadas de carreira e outros vínculos, chegam às escolas desmotivados, cansados e pouco dispostos a se engajar em práticas inovadoras. Essa resistência, aliada ao contexto político que, segundo ele, mantém certas práticas enraizadas, compromete a participação e dificulta a aceitação de novas ideias, o que acaba atrapalhando a gestão escolar.

D MI aborda os desafios da gestão democrática sob uma perspectiva mais introspectiva, destacando o papel do gestor como ponto de partida para a transformação. Ele reconhece que ser democrático não é uma tarefa fácil, pois exige dividir responsabilidades e renunciar às posições de poder. Para ele, a dificuldade está tanto na tentação de impor decisões quanto na necessidade de superar a visão tradicional de liderança centralizadora. Além disso, D MI ressalta que a comunidade escolar também enfrenta desafios para compreender seu papel no processo democrático, principalmente no que diz respeito ao senso de pertencimento. Ele acredita que muitos ainda não enxergam a escola como um espaço que lhes pertence, o que prejudica a participação ativa.

Por sua vez, D Ca identifica a falta de participação e o diálogo como os maiores entraves à gestão democrática. Ela observa que o novo frequentemente causa resistência e desconforto entre os membros da comunidade escolar. Essa resistência ao desconhecido se manifesta, muitas vezes, na forma de rejeição ou desinteresse, especialmente entre aqueles que já estão desmotivados ou cansados. Apesar de alguns indivíduos demonstrarem abertura para mudanças, uma parte significativa prefere se distanciar de inovações, dificultando a construção de uma cultura participativa.

Parece ser possível afirmar que a gestão dessas escolas enfrenta desafios relacionados à resistência a mudanças, à ausência de senso de pertencimento e à dificuldade em promover a participação coletiva. Esses obstáculos revelam

a necessidade de compreender que a participação, um importante elemento da gestão democrática, não ocorre de maneira instantânea. Pelo contrário, ela é um processo gradual, que demanda esforços contínuos. Conforme apontam Fernandes e Pereira (2016), alcançar uma participação plena exige mais do que boa vontade: é necessário transformar pensamentos, promover dinâmicas colaborativas, cultivar a força de vontade e o comprometimento, e investir constantemente em preparação e aperfeiçoamento.

Nesse sentido, a democracia no ambiente escolar só se tornará efetiva quando toda a comunidade escolar – incluindo gestores, professores, estudantes, funcionários e famílias – estiver envolvida no processo de discussões e reflexões sobre as tomadas de decisões que afetam aquele espaço. É fundamental que cada integrante se reconheça, se sinta uma parte ativa, com direito a vez e a voz. Contudo, a democracia não se constroi apenas por meio do discurso; ela requer ações concretas que assegurem a inclusão de todos os atores nos processos de decisão e planejamento. Como já foi salientado por Bravo (2011) anteriormente, a participação tem o poder de fortalecer decisões, mobilizar forças e gerar comprometimento coletivo com os resultados, à medida que os envolvidos assumem responsabilidades conjuntas.

Além disso, Bravo (2011) enfatiza que estimular novas ideias e aproveitar a criatividade são elementos essenciais para o constante aperfeiçoamento e solução de problemas no âmbito escolar. Assim, a gestão democrática precisa se basear no diálogo, na escuta, na participação e na valorização das contribuições individuais e coletivas. Apenas por meio dessa abordagem será possível superar os desafios, construir uma escola democrática e promover uma educação que realmente contribua para o desenvolvimento integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, que teve como objetivo investigar os contributos da avaliação institucional para a construção da gestão democrática das escolas públicas de ensino fundamental I da rede municipal de ensino de Solânea (PB), foi possível compreender que a construção de uma gestão democrática efetiva nas escolas exige um conjunto de ações interligadas, que envolvem desde a elaboração de documentos institucionais até a implementação de políticas de participação ativa de todos os membros da comunidade escolar. A gestão democrática não pode ser vista como um modelo fixo, mas como um processo contínuo de reflexão e melhoria. É essencial que todos, desde gestores até alunos, estejam dispostos a repensar suas práticas e buscar soluções inovadoras para atender às demandas da escola. A implementação de uma gestão democrática requer o comprometimento coletivo, onde todos os membros da comunidade escolar assumem a responsabilidade pelo processo educacional.

A avaliação institucional é um importante instrumento da gestão democrática e deve ser compreendida como um processo de análise da escola com o intuito de identificar seus pontos fortes e áreas que necessitam de melhorias, possibilitando, assim, a elaboração de planos de intervenção eficazes. Com frequência, essa avaliação se apoia no acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico e deve ser vista como uma oportunidade para reorientar as práticas das escolas, garantindo que as instituições atendam às suas necessidades reais e aos objetivos traçados coletivamente. A construção de uma avaliação institucional que envolva todos os segmentos da comunidade escolar é fundamental para promover a participação ativa de professores, alunos, pais e gestores no processo de autoavaliação e melhoria contínua. Dar vez e voz para todos os segmentos da escola acaba criando um ambiente mais colaborativo e democrático. Com base nas análises realizadas, algumas sugestões se destacam como essenciais para o fortalecimento da gestão democrática no município:

O primeiro ponto importante que precisa ser levado em consideração é a construção do Projeto Político-Pedagógico das escolas do município de Solânea – PB. A ausência do Projeto Político-Pedagógico continua a ser um desafio nas

escolas do município de Solânea – PB, refletindo a necessidade urgente de uma ação efetiva para sua construção e implementação.

O documento necessita ser construído de forma individual e necessita ser um processo que leve em consideração as especificidades de cada escola, abordando suas particularidades e os desafios que enfrenta. No entanto, a versão do PPP a nível municipal, muitas vezes, não contempla essas particularidades, tornando-se um documento padronizado que não reflete as realidades de cada instituição. Para evitar que o PPP se torne apenas mais um documento engavetado, é fundamental que sua elaboração seja realizada de forma coletiva, com a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar – professores, alunos, pais e gestores. Assim, o PPP deixa de ser um mero documento burocrático e se transforma em um instrumento dinâmico, vivo, adaptável e que deve ser constantemente atualizado, refletindo as necessidades e os objetivos da escola e de sua comunidade.

Nos relatos dos diretores das escolas de Solânea, a avaliação institucional é realizada de forma tímida e em momentos informais, sem a sistematização necessária para efetivar uma análise profunda e voltada para a ação. Isso demonstra que, embora haja uma tentativa de avaliação institucional, ela ainda carece de uma estrutura mais organizada e direcionada ao aprimoramento contínuo da escola. Nesse sentido, é de suma importância que o município invista em formações iniciais e continuadas sobre a avaliação institucional. Tais formações são essenciais para que todos os envolvidos no processo educativo compreendam as metodologias e ferramentas necessárias para realizar esse modelo de avaliação. Além disso, essas formações possibilitarão que a avaliação seja entendida e aplicada de forma estratégica, promovendo uma cultura escolar de reflexão e aprimoramento. Dessa forma, a avaliação institucional poderá desempenhar seu papel de maneira mais eficaz, tornando-se um instrumento fundamental para o fortalecimento da gestão democrática e a promoção de uma educação de qualidade.

Surge também proposta de criação de uma política de Comissão Própria de Avaliação (CPA) no município. Esse é um passo muito importante na implementação de uma gestão democrática eficaz. A CPA deve funcionar como um espaço de reflexão constante, promovendo uma avaliação abrangente das práticas educacionais, considerando aspectos pedagógicos, estruturais e

organizacionais. Seu principal objetivo implica garantir que a escola esteja em um processo contínuo de melhoria, considerando as necessidades da comunidade escolar e atingindo os objetivos educacionais estabelecidos. Além disso, a transparência no uso dos resultados das avaliações é essencial para que as informações sejam acessíveis a todos os membros da comunidade escolar, possibilitando um processo participativo e democrático. Ao garantir que todos os envolvidos possam contribuir para a análise e o aprimoramento da escola, a CPA se torna uma ferramenta poderosa para o fortalecimento de uma gestão democrática que favoreça a melhoria contínua da educação oferecida.

Outro ponto de atenção encontrado nas entrevistas é a respeito da valorização da participação de todos os membros da comunidade escolar. Cada integrante, seja aluno, professor, gestor ou pai, desempenha um papel importante na construção da gestão democrática. No entanto, para que a participação seja efetiva, é necessário criar condições que permitam todos ter voz e vez no processo, assegurando que suas contribuições sejam reconhecidas e consideradas nas tomadas de decisões e no planejamento das ações da escola. Para que essa participação seja realmente significativa, deve ser acompanhada de práticas que incentivem o engajamento e o compromisso de todos os envolvidos. Embora o processo de inclusão e participação enfrente desafios cotidianos como relatado pelos diretores, é essencial que a gestão busque estratégias para superá-los.

Um diretor mencionou que a comunidade escolar ainda não possui um verdadeiro senso de pertencimento, o que pode ser entendido como uma falta de engajamento nas ações coletivas. Para mudar essa realidade é necessário investir, mais uma vez, em formações continuadas para todos os membros da comunidade, especialmente para aqueles que participam de conselhos e outras instâncias da gestão escolar. Não basta apenas inserir uma pessoa em um processo democrático, como os conselhos, sem que ela compreenda a real importância de sua participação nesse momento. As formações são essenciais para que os envolvidos entendam suas responsabilidades e o impacto de suas ações no ambiente escolar.

O término da pesquisa possibilitou confirmar a tese de a avaliação institucional participativa ser fundante para o fortalecimento da gestão

democrática nas escolas públicas e do seu contributo para a melhoria da qualidade educacional.

Intenta-se que esse estudo, que encerra os limites de uma pesquisa datada e localizada, possa estimular e motivar novos estudos e pesquisas que possam contribuir com a emergência da prática da avaliação institucional participativa e a construção da gestão democrática nas escolas da educação básica.

REFERÊNCIAS

ADMINISTRAÇÃO. In: HOUAISS, A. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Versão on-line. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-1/html/index.php#5. Acesso em: 18 jul. 2023.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação, para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

AFONSO, Almerindo Janela. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772014000200013>.

ANPED. **Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd**. Disponível em: <https://anais.anped.org.br>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BALZAN, Newton Cesar; DIAS SOBRINHO, José. Avaliação Institucional: teoria e experiências. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 03 mar. 2024.

BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas. O projeto político-pedagógico e a avaliação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 17. ed. Campinas: Papirus, 2011

BOTIGLIERI, Pamela Cristina; BORGES, Regilson Maciel; ROTHEN, José Carlos. Avaliação Institucional: mapeamento e análise das concepções de qualidade e melhoria nas produções da revista estudos em avaliação educacional (1990-2013). **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 22, n. 3, p. 633-657, dez. 2017. FapUNIFESP (SciELO).

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

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. **Autoavaliação De Escolas**: alinhavando sentidos, produzindo significados. Ponta Grossa: Editora Uepg, 2010a

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. **Avaliação educacional**: interfaces de conceitos, termos e perspectivas. Ponta Grossa: Ed. Uepg, 2022.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. **Olhar de Professor**, [S.L.], v. 13, n. 2, p. 317-332, 28 dez. 2010b. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: DF, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 10 out. 2022

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 out. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Histórico do SAEB**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Senado Federal. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 22 out. 2022.

BRAVO, Ismael. **Gestão educacional no contexto municipal**. Campinas: Alínea, 2011.

BUSSMANN, Antônia Carvalho. A. Projeto político pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus -13ª edição, 2001

CORRÊA, Tânia Regina dos Santos Godoy. **Os Reflexos do SAEB/Prova Brasil nas Práticas Pedagógicas de Língua Portuguesa nas escolas Municipais de Costa Rica/MS**. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

CUNHA, Gabryelle Rahyara Miranda Castro da; MENDONÇA, Samuel. Gestão escolar e a democracia: concepções e práticas da equipe escolar do ensino fundamental I. **Cadernos de Pesquisa**, p. 419, 30 set. 2021. Universidade Federal do Maranhão.

CUNHA, Gabryelle Rahyara Miranda Castro da. Encontros e desencontros na gestão escolar da educação do campo do município de Solânea. 2016. 38 f. TCC (Graduação) - Licenciatura Plena em Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba, Bananeiras, 2016.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

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

FERNANDES, Sergio Brasil; PEREIRA, Sueli Menezes. Gestão escolar democrática: desafios e perspectivas. **Roteiro**, v. 41, n. 2, p. 451, 14 jul. 2016. Universidade do Oeste de Santa Catarina.
<http://dx.doi.org/10.18593/r.v41i2.9566>.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.- dez., 2014.

GATTI, Bernardete A. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: pontuando uma história de ações. **Eccos Rev. Cient.**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 17-41, jun. 2002.

GESTÃO. In: HOUAISS, A. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Versão on-line. Disponível em:
https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-1/html/index.php#0.

GIL, Antônio Carlos. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. São Paulo: Atlas, 2021.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Avaliação de Quarta Geração**. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola**: artes e ofícios da participação coletiva. 18. ed. Campinas: Papirus Editora, 2012.
<http://www.scielo.br/?lng=pt>. Acesso em: 07 jul. 2023.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Disponível em:
<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 20 ago 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA Disponível em:
<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pb/solanea.html>. Acesso em: 20 ago 2023.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2023.

NASCIMENTO, Francisco Jeovane do; NASCIMENTO, Rita de Cássia do; LIMA, Maria Socorro Lucena. O projeto político-pedagógico como princípio orientador das práticas escolares. **Revista Temas em Educação**, v. 29, n. 2, p. 119-141, 30 jul. 2020. Portal de Periódicos UFPB.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Vanessa Paula de. **A autoavaliação institucional como instrumento de educomunicação a serviço da gestão escolar democrática e participativa**. 2021. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho (Uninove), São Paulo, 2021. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2811>. Acesso em: 06 mar. 2024.

PACHECO, José Augusto; PEREIRA, Nancy. Estudos Curriculares: das teorias aos projectos de escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 197-221, jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/m4k387MDxgC3ytSjPHVT7LD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2023.

PERONI, Vera Maria Vidal. Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado. **Rbpae**, [S.l.], v. 25, n. 2, p. 285-300, ago. 2009.

RIBEIRO, Márcen Pádua; OLIVEIRA, Talita Renata Belintani. Por um conselho escolar efetivamente democrático: uma proposta concreta. **Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 2, p. 588-607, 2018.

RIOS, Mônica Piccione Gomes. Desafios da gestão escolar para a melhoria da qualidade dos processos do ensino e da aprendizagem do ensino fundamental. In: III Congresso Ibero-Americano de política e administração da Educação. **Cadernos ANPAE**. Zaragoza: Cadernos Anpae, 2012, v. 15, p. 01 – 05. Disponível em: https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MonicaPiccioneGomesRios_int_GT8.pdf. Acesso em: 08 ago. 2023.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e Ensinar**: por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; BAPTISTA, María del Pilar. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013

SANDER, Benno. **Administração da educação no brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANTOS, Gisele Caroline Nascimento dos. **Contribuições e limites da avaliação institucional interna para a gestão escolar**: instrumentos e relatórios em discussão. 2021. 288 f. Tese (Doutorado) - Doutorado em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, 2021.

SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE (*Scielo*). Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 15 mar. 2024.

SERAFIM, Queila Louzada de Oliveira. **Práticas gestoras e avaliação em larga escala em uma escola dos anos iniciais em Urupá-RO**. 2019. 183 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública, Programa de Pós- Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

SILVA, Vera Lúcia Reis da. Projeto político-pedagógico: por uma escola mais autônoma e de qualidade. **Revista Educamazônia: educação Sociedade e Meio Ambiente**, v. 2, n. 2, p. 135-149, jul. 2009.

SORDI, Mara Regina Lemes de; BERTAGNA, Regiane Helena; SILVA, Margarida Montejano da. A avaliação institucional participativa e os espaços políticos de participação construídos, reinventados, conquistados na escola. **Cadernos Cedes**, v. 36, n. 99, p. 175-192, ago. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/cc0101-32622016160503>.

STUFFLEBEAM, Daniel L; SHINKFIELD, Anthony J. **Evaluación sistemática**: guía teórica y práctica. 2. ed. Barcelona: Ediciones Paidós, 1993.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **As dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2011. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 10 dez. 2024.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?. **Cadernos Cedes**, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-32622003006100002>. Acesso em: 15 fev. 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção coletiva. Campinas: Papyrus, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2019.

VIANNA, Heraldo Marelím. Avaliação educacional: problemas gerais e formação do avaliador. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 60, p. 74-84, 30 dez. 2014. Fundação Carlos Chagas.
<http://dx.doi.org/10.18222/ea246020143313>.

APÊNDICE A – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

Este questionário é parte integrante de uma pesquisa de Doutorado intitulada “Contributos da avaliação institucional para a construção da gestão democrática: um estudo das escolas públicas do município de Solânea (PB)” e tem como objetivo investigar os contributos da avaliação institucional para a construção da gestão democrática das escolas públicas de anos iniciais de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Solânea (PB). Sua participação é de extrema importância para enriquecer esta pesquisa. Agradecemos a sua valiosa contribuição.

1- Nível de Escolaridade:

- () Magistério Incompleto
 () Magistério Completo
 () Ensino Superior
 () Outros: _____

2- Tempo de atuação na Rede Municipal de Ensino de Solânea:

- () Menos de 1 ano
 () De 1 a 3 anos
 () De 3 a 5 anos
 () De 5 a 10 anos
 () Outro _____

3- Qual a escola que você atua:

EMEF ARCO-ÍRIS	
EMEF JARDIM DAS ESTRELAS	
EMEF CASA DO SOL	
EMEF MORADA DA LUA	
EMEF NOVO MUNDO	
EMEF PARAÍSO	
EMEF TERRA DOS SONHOS	
EMEF CÉU AZUL	
EMEF VALE ENCANTADO	

EMEF PALÁCIO DAS CRIANÇAS	
EMEF JARDIM DAS IDEIAS	
EMEF OÁSIS	
GR MUL LABIRINTO MÁGICO	
JARDIM SECRETO	
UNIDADE ESCOLAR CANTO DA SELVA	
UNIDADE ESCOLAR CAMINHO DAS ÁRVORES	

4 - Tempo de atuação nessa escola:

- () Menos de 1 ano
 () De 1 a 3 anos
 () De 3 a 5 anos
 () De 5 a 10 anos
 () Outro _____

5 - Tempo de experiência na função de gestão escolar:

- () Menos de 1 ano
 () De 1 a 3 anos
 () De 3 a 5 anos
 () De 5 a 10 anos
 () Outro _____

6 - Cargo que ocupa na gestão escolar:

- () Diretor
 () Vice-diretor
 () Coordenador pedagógico

7 – Na sua percepção, a gestão praticada nessa escola é:

- () Autoritária
 () Democrática

8 – De acordo com a sua resposta na questão anterior, cite as principais ações da gestão escolar praticadas nessa escola:

7 - A escola na qual você exerce suas atividades realiza avaliação institucional?

() SIM

() NÃO

Em caso afirmativo, responda as questões da 8 a 14, em caso negativo responda à questão 14.

8 - Com que frequência a avaliação institucional é realizada?

() Bimestralmente

() Semestralmente

() Anualmente

() Outra. Qual? _____

9- Quem está envolvido no processo da avaliação institucional? (marque todas as opções de participantes)

() Professores

() Alunos

() Equipe gestora

() Funcionários

() Pais

() Outros. Quem? _____

10- Quais grupos ou partes interessadas têm acesso aos resultados das avaliações? (marque todos que têm acesso)

() Equipe gestora

() Professores

() Funcionários

() Alunos

() Pais

() Outros. Quem? _____

11- Qual o uso dos resultados é feito nessa escola?

12- Como você avalia o estado atual do processo de avaliação institucional na sua escola?

() Excelente

() Satisfatório

() Necessita de aprimoramentos

() Insatisfatório

() Não tenho informações suficientes para opinar sobre o processo.

13- Quais aspectos você acredita que precisam ser aprimorados no processo de avaliação institucional da sua escola?

14 – Na sua percepção, quais são as contribuições da avaliação institucional?

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA

Introdução:

- Agradecimento pela participação na entrevista.
- Apresentação geral sobre os objetivos da pesquisa.

Informações Pessoais (a serem registradas):

- Gênero
- Idade
- Formação Acadêmica
- Especialização
- Tempo de atuação no magistério
- Tempo de atuação na escola
- Tempo de atuação na gestão escolar

Tópicos para a Entrevista com a Equipe Gestora:

- Percepções sobre a gestão praticada na escola
- Processo de tomada de decisões nas escolas
- Participação da comunidade escolar nas decisões e órgãos colegiados
- Concepção de avaliação educacional
- Concepções e práticas de avaliação institucional nas escolas
- Desafios para a implementação da gestão democrática