

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAEd - CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

WEBSTER GUERREIRO BELMINO

**“TENHO SAUDADES DE TUDO QUE AINDA NÃO VI”: AVALIAÇÃO
INSTITUCIONAL – UMA PROPOSTA PARA A REDE ESTADUAL
CEARENSE**

JUIZ DE FORA
2013

WEBSTER GUERREIRO BELMINO

**“TENHO SAUDADES DE TUDO QUE AINDA NÃO VI”: AVALIAÇÃO
INSTITUCIONAL – UMA PROPOSTA PARA A REDE ESTADUAL
CEARENSE**

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim

JUIZ DE FORA

2013

TERMO DE APROVAÇÃO

WEBSTER GUERREIRO BELMINO

“TENHO SAUDADES DE TUDO QUE AINDA NÃO VI”: AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL – UMA PROPOSTA PARA A REDE ESTADUAL CEARENSE

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/ FAGED/ UFJF, aprovada em 25/09/2013.

Prof. Dra. Orientadora Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim

Prof. Dra. Fabiana Carneiro Martins Coelho

Prof. Dra. Elisabeth Gonçalves de Souza

Juiz de Fora, 25 de setembro de 2013.

Tenho absoluta certeza da imortalidade humana, pois nossa capacidade de amar nos faz eternos naqueles que carregam em si um pouco do que somos. Pela eternidade do sonho e amor vivido, dedico este trabalho à Fábria, Clara e Sofia, razão de tudo.

AGRADECIMENTOS

Como disse Guimarães Rosa, “sussurro sem som, onde a gente se lembra do que nunca soube”. Na tentativa de saber um pouco mais, encontramos pessoas maravilhosas, dispostas a iluminar o caminho daqueles que buscam a razão, sem abrir mão da emoção. Por isso, agradeço

Ao Elival, amigo de alegrias e angústias. A motivação cotidiana, longe da família, foi fundamental para a superação dos obstáculos.

À Juliana Magaldi, pelo companheirismo de quem enxerga no outro forças que nem mesmo ele sabe que têm.

Ao Wallace Faustino, pela inspiração libertária de um conhecimento a serviço da justiça social.

À Vanessa Nolasco, pela sutileza das observações contundentes e impulsionadoras.

Aos professores Condé, Beatriz, Fajardo, Tanure, Marcus David, Marcelo, Thelma, Edna, Márcia, exemplos da força da educação como processo de emancipação humana.

Aos companheiros de jornada da turma de 2010, pelas amizades e aprendizagens que sempre estarão comigo.

Em especial, aos “dominadores do mundo”, pela alegria e pela força arretada dessa turma cearense.

“Nenhum vento sopra a favor de quem
não sabe para onde ir.” Sêneca

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo a análise da política de Avaliação Institucional implantada, no ano de 2011, nas escolas públicas da rede estadual do Ceará, propondo um redesenho conceitual e metodológico, com vistas ao fortalecimento da cultura avaliativa nas escolas, à construção de planos de ação que contribuam para a melhoria educacional e à democratização dos espaços de reflexão e tomada de decisão. A Avaliação Institucional pode ser um elemento propulsor de mudanças conjunturais na relação entre escola e sociedade, uma vez que seus princípios mobilizadores e reflexivos impulsionam a elucidação de problemáticas por vezes ocultas. Para alcançarmos os objetivos estabelecidos, utilizamos documentos oficiais sobre todo o processo da política, que envolveu a contratação, por meio de licitação, de uma empresa de assessoria educacional, bem como entrevistamos funcionários do corpo burocrático da SEDUC/CE, além de gestores, professores e alunos que participaram do processo. No campo conceitual, investigamos a experiência a partir de duas perspectivas: a relacionada ao ciclo de políticas – agenda, formulação e implementação –, que teve como referencial teórico os autores Eduardo Condé (2012) e Jefferson Mainardes (2006), e a referente ao trato conceitual que o termo Avaliação Institucional apresenta, para a qual foram estudadas as experiências reflexivas ocorridas, principalmente, nas universidades avaliadas por autores como Antonio Sobrinho (2009), Pedro Demo (2008) e Marilene Zampiri (2009). Por fim, propomos mudanças na conceitualização, no desenho e na implementação da política, por meio da estruturação de uma Teoria do Programa e da metodologia do W5H2, na esperança de termos aprofundado a reflexão sobre processos avaliativos e as suas contribuições ao cotidiano educacional.

Palavras-chave: Avaliação Institucional. Políticas Públicas. Teoria do Programa.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the Institutional Evaluation enforced policy, in 2011, public schools in the state of Ceará network, proposing a conceptual and methodological redesign, aimed at strengthening the evaluation culture in schools, the construction plans action that contribute to educational improvement and democratization of spaces for reflection and decision making. Institutional evaluation may be an element propellant term changes in the relationship between school and society, since their mobilizers and reflective principles driving the elucidation of problems sometimes hidden. To achieve the goals set, we used official documents about the whole process of politics, involving hiring, by bidding, an educational consulting company and interviewed officials of the bureaucracy of SEDUC / CE, as well as managers, teachers and students who participated in the process. At the conceptual level, we investigated the experience from two perspectives: the related policy cycle - agenda formulation and implementation - which had as its theoretical framework the authors Eduardo Condé (2012) and Jefferson Mainardes (2006), and references tract concept that the term Institutional Assessment presents, for which were studied reflective experiences occurred mainly in universities evaluated by authors such as Antonio Sobrinho (2009), Pedro Demo (2008) and Marilene Zampiri (2009). Finally, we propose changes in the conceptualization, design and implementation of the policy, by structuring a program theory and methodology of W5H2, hoping to have the in-depth reflection on evaluation processes and their contributions to the educational routine.

Keywords: Institutional Evaluation. Public Policy. Theory Program.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AALE	Avaliação de Aprendizagem em Larga Escala
AI	Avaliação Institucional
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
COAVE	Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
MEC	Ministério da Educação
PAE	Plano de Ação Educacional
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação Básica do Ceará
SEFOR	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Organograma de localização da Superintendência Escolar na estrutura da SEDUC-CE.....	31
Figura 2: Dados de abrangência apresentados pela SEDUC para o AVALIA.....	32
Figura 3: Plano amostral da Avaliação Institucional 2011 Ceará.....	33
Figura 4: Quantitativo de escolas e alunos que participaram da Avaliação Institucional 2011 no Ceará.....	34
Figura 5: Quantitativo de instrumentais por segmento, estratificados por regionais.....	35
Figura 6: Interpretação dos histogramas utilizados.....	37
Figura 7: Fatores para contextualização dos resultados de desempenho.....	48
Figura 8: Organograma funcional da Secretaria de Educação do Ceará.....	57
Figura 9: Princípio do Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB).....	59
Figura 10: Reprodução de item do relatório de frequência na caracterização sociocultural de estudantes.....	61
Figura 11: Reprodução de item do relatório de percepção na caracterização sociocultural de estudantes.....	62
Figura 12: Qualidade do ensino: frequência de respostas das famílias.....	64
Figura 13: Contextos de formulação de uma política.....	68
Figura 14: Nuvem de palavras dos conceitos base do Relatório Final de Rede da AVALIA.....	79
Figura 15: Teoria do Programa para reformulação da Avaliação Institucional do Ceará.....	82
Figura 16: Diagramando um esquema analítico geral.....	87
Figura 17: Representação da ferramenta 5W2H.....	89

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Escolas participantes do PGE nos anos de 2011 a 2013 e número de estabelecimentos públicos na esfera municipal e estadual.....	28
Tabela 2: Quantitativo de avaliação prevista e avaliação aplicada na Avaliação Institucional 2011 no Ceará.....	36
Tabela 3: Caracterização dos alunos participantes da Avaliação Institucional 2011 no Ceará.....	39
Tabela 4: Caracterização dos gestores participantes da Avaliação Institucional 2011 no Ceará.....	39
Tabela 5: Caracterização dos professores participantes da Avaliação Institucional 2011 no Ceará.....	40

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Comparação das modalidades de avaliação normativa e criterial por níveis.....	64
Quadro 2: Síntese da organização do primeiro momento	84
Quadro 3: Síntese da organização do segundo momento	87
Quadro 4: Síntese da organização do terceiro momento	88
Quadro 5: Reformulação da política de Avaliação Institucional a partir do modelo 5W2H	89

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: O CASO DA REDE PÚBLICA CEARENSE.....	18
1.1 Paradigmas educacionais nos anos 1990: Brasil e Ceará constroem outras culturas escolares.....	21
1.2 Políticas Públicas e Avaliação: uma ponte em construção.....	25
1.3 O ensaio da Avaliação Institucional e a entrada em cartaz da Avaliação Educacional em Larga Escala a partir de 1990.....	26
1.4 Avaliação Institucional 2011 – Política implementada, considerações sobre amostra e metodologia.....	29
1.5 Avaliação Institucional 2011 no Ceará – Caracterização dos respondentes.....	38
1.6 Considerações sobre as experiências das Avaliações Institucionais no Ceará.....	41
2 ENTRE O REAL E O IDEAL: A EXPERIÊNCIA PRÁTICA DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO CEARÁ REFLETIDA TEORICAMENTE.....	46
2.1 Avaliação Institucional – Potencial da ferramenta.....	51
2.2 A aplicação.....	54
2.3 O questionário/relatório.....	60
2.4 A devolutiva do relatório.....	66
2.5 O ciclo da política – Pensando a Avaliação Institucional cearense...	67
2.6 Avaliação Institucional no Ceará: “um bola na trave”?.....	71
3 TEORIA DO PROGRAMA PARA A REFORMULAÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL.....	74
3.1 Análise de Conteúdo da Avaliação Institucional no Ceará em 2011..	78

3.2 Teoria do Programa para uma reformulação da política de Avaliação Institucional no Ceará.....	80
3.3 Explicando o passo-a-passo da Teoria do Programa.....	83
3.3.1 Primeiro momento: estudo conceitual, sensibilização dos dirigentes da rede e elaboração do questionário.....	83
3.3.2 Segundo momento: sensibilização regional, formação com colegiados das escolas, processo de adesão, aplicação da AI, análise de resultados e elaboração do plano de ação.....	84
3.3.3 Terceiro momento: avaliando o processo da Avaliação Institucional e consolidando resultados.....	87
3.3.4 Considerações finais sobre a teoria do programa proposta.....	88
REFERÊNCIAS.....	91
ANEXOS.....	94

INTRODUÇÃO

Os processos que envolvem o ato de avaliar estão presentes em nosso cotidiano. Ações como saborear uma comida, entrar em um ambiente, conversar com alguém, escolher uma música apropriada para uma ocasião, dentre outras, servem como exemplos corriqueiros de atividades avaliativas. Do ponto de vista mais formal, um estudante está exposto, frequentemente, a vários tipos de avaliações que pretendem medir seu grau de aprendizagem. Assim, desde cedo, todos estamos, de maneira consciente ou não, imersos no universo avaliativo.

No mundo profissional, quando optamos pela carreira docente, o tema da avaliação representa um pilar sob o qual diversas categorias educacionais são erguidas. Ao entrar na educação básica, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, vivenciamos experiências positivas e negativas, resultados da relação avaliativa que se estabelece entre professor e aluno e diretor e professor, por exemplo. Além disso, também experienciamos oportunidades de ver a tênue relação avaliativa entre a escola e o sistema de ensino, haja vista que a inexistência de processos formais tende a contribuir para avaliações baseadas em impressões subjetivas, tão presentes nos relacionamentos humanos.

Na dinâmica do mundo profissional, tive a oportunidade de exercer funções dentro de uma Secretaria Municipal de Educação, vivenciando o olhar de quem estava no sistema, e não na escola. Esse contexto oportunizou uma compreensão ampla sobre todos os processos que envolvem a educação, desde a sala de aula até a gestão de uma rede de ensino. Pude vivenciar experiências boas e ruins de processos avaliativos.

Nessa época, iniciei um processo de implementação de Avaliação Institucional, estudando-a conceitualmente, desenhando um modelo e estimulando a autorreflexão nas escolas. No entanto, por algumas mudanças no âmbito governamental, não pude dar continuidade a esse trabalho.

Há cinco anos, estou encarregado da gestão de uma escola profissional da rede estadual do Ceará. Em virtude dessa oportunidade, uma nova experiência em educação surgiu, o que tem motivado mudanças tanto no meu "pensar" quanto no meu "fazer" educacional, uma vez que educação em tempo integral e integrada, no Ceará, na dimensão apresentada, é uma nova realidade. Nesse cenário, a avaliação

enquanto sistema é uma premissa que contribui para oportunizar melhores condições de entender a realidade educacional, buscando uma intervenção mais assertiva.

Desse modo, como consequência do meu percurso profissional, em 2011, considerei necessário pesquisar a minha experiência na área de Avaliação Institucional na rede estadual cearense, pois analisar a política e a sua metodologia transformaram-se em tema de interesse tanto acadêmico quanto profissional.

Sendo assim, a presente dissertação tem como objetivo propor o desenho de uma política de avaliação institucional com base na experiência da rede pública estadual do Ceará, aplicada em 2011.

Feita a devida avaliação sobre a sua concepção, esta pesquisa pretende propor metodologias, estudo conceitual e desenho da aplicação de uma Avaliação Institucional na rede pública estadual do Ceará para o conjunto de escolas de Ensino Médio, considerando a análise da experiência existente, com foco na proposição de uma cultura política avaliativa nas escolas.

Em um primeiro momento, para o desenvolvimento deste estudo, estudei e busquei fontes primárias sobre a contratação e atuação da AVALIA Assessoria Educacional, empresa que venceu o certame licitatório e aplicou a avaliação no estado. Tive acesso a um documento denominado "Relatório Final de Rede", no qual a empresa citada consolidou a sua concepção de Avaliação Institucional, discorreu sobre a metodologia utilizada e expôs dados condensados para avaliação dos gestores da Secretaria de Educação Básica do Ceará (SEDUC)¹.

Aliado ao processo de procura por fontes no âmbito dos documentos oficiais produzidos para a política da experiência, realizei entrevistas com integrantes de cada uma das 21 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDES), das três Superintendências das escolas estaduais de Fortaleza (SEFOR) e da SEDUC. No total, consegui entrevistar 44 gestores escolares, sendo 32 de escolas profissionais e 12 de escolas regulares, cinco gestores da rede educacional que trabalham na SEDUC, 39 estudantes e 43 professores que participaram do processo, constituindo, em linhas gerais, os procedimentos metodológicos aplicados na pesquisa sobre a Avaliação Institucional no estado. As entrevistas citadas foram realizadas por meio de questionários enviados por e-mail.

¹ Em pesquisa realizada no Diário Oficial do Estado do Ceará, encontrei o processo licitatório e o contrato realizado com a empresa.

Além disso, utilizei entrevistas semiestruturadas (ambas anexadas ao final da pesquisa).

Na perspectiva de construção conceitual, trabalhei com duas linhas de reflexão: uma de análise da formulação, implementação e avaliação da política, baseada, principalmente, em Eduardo Condé (2012), Jefferson Mainardes (2006) e Karol Weiss (2010), e uma no trabalho de compreensão de uma política de Avaliação Institucional (AI), tarefa esta complexa devido à falta de estudos que tenham como objeto de pesquisa a rede de educação básica. Por isso, busquei apoio na bibliografia que trata do tema na Educação Superior, principalmente com Pedro Demo (2008), Almerindo Afonso (2009), Antonio Sobrinho (2011), Luiz Freitas (2009), Sandro Moraes (2009), Itamar Silva (2007), dentre outros.

No primeiro capítulo, apresento o contexto de fortalecimento das avaliações no Brasil e no Ceará na década de 1990. Abordo as Avaliações Educacionais em Larga Escala, em especial o Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará (SPAECE), surgido em 1992.

Concentrei-me na análise da experiência realizada em 2011 por essa ter se configurado como a política escolhida pela atual gestão da rede educacional.

No segundo capítulo, levanto algumas hipóteses iniciais e as confronto, através de uma pesquisa e um estudo conceitual. Com isso, pude depreender que o conjunto de dados formulados a partir da aplicação da AI tem uma dimensão suficiente para um bom retrato da instituição escolar.

Trabalho com o argumento de que o processo de implantação da AI não prescindiu da participação da comunidade escolar, tendo ocorrido poucas discussões, sempre em um clima de imposição para a escola. Tal consideração foi feita a partir das entrevistas realizadas com os atores citados anteriormente e da experiência compartilhada com os gestores das escolas da rede cearense de educação a respeito do tratamento realizado pelas CREDES/SEFOR, por meio da SEDUC. Percebi que a aplicação da AI não foi precedida de uma sensibilização junto à comunidade escolar, não sendo essa informada sobre o processo de construção dessa avaliação, os seus princípios filosóficos e a sua aplicação na rotina escolar.

No terceiro capítulo propus uma retomada conceitual da importância da avaliação nas políticas públicas em geral e, em particular, na educação. A partir da proposta teórica de Karol Weiss (2010), elaborei um passo-a-passo de uma "Teoria

de Programa", com vistas a reformular a experiência cearense, no intuito de promover uma ação que possa consolidar a cultura avaliativa nas escolas estaduais.

1 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: O CASO DA REDE PÚBLICA CEARENSE

No Brasil, a partir da década de 1990, a avaliação ganhou amplitude nas ações cotidianas escolares. Nesse cenário, o estado do Ceará, em sintonia com a cultura educacional vigente no país, também fortaleceu as suas ações do âmbito avaliativo. Na esfera das escolas, a Avaliação Institucional começou a ser um instrumento utilizado, visando compreender os processos constitutivos da prática escolar (CEARÁ/SEDUC, 2001, 2006).

Comparando-se a cultura educacional com base na avaliação da rede de ensino, expressa através do Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará (SPAECE), à experiência de Avaliação Institucional, foi possível perceber que a primeira está consolidada nas práticas e nas vivências educacionais do estado, uma vez que, desde 1990, a rede escolar é analisada segundo os parâmetros da avaliação externa e, em especial, de 2006 ao presente ano (2013), passou a ser anual e censitária para todo o Ensino Médio.

A Avaliação Institucional é uma forma consistente de compreender as diversas características de uma instituição, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, em um processo de autoavaliação que fornece indicativos de como estão, por exemplo, as práticas pedagógicas, o clima escolar, a transparência nos recursos financeiros, a participação dos colegiados, o projeto político pedagógico, dentre outros. Em síntese, trata-se de um instrumento amplo o suficiente para uma compreensão global da escola (ou outra instituição que a utilize).

Com relação à Avaliação Institucional, é possível perceber que ainda é um processo em fase de consolidação na rede do Ceará. Entre os anos de 2006 a 2010, por exemplo, não houve a aplicação de nenhum tipo de AI. Em virtude disso, pretendo analisar os modelos e as experiências que existiram e, com isso, desenhar um programa de aplicação que valide a Avaliação Institucional nas escolas, como forma de contribuir para o desenvolvimento da educação cearense.

A avaliação, como processo de reflexão sobre a ação do indivíduo ou de outrem, é uma das formas de melhoramento das ações cotidianas praticadas. Ao avaliar, possibilita-se um entendimento mais aprofundado sobre as habilidades consolidadas e as “fraquezas” ainda existentes. Esse princípio pode ser adequado

para os mais diversos campos de atuação humana e, por muitas vezes, tem sido um forte instrumento para aliar boas estratégias e conquista de resultados.

No campo da educação, as rotinas vivenciadas pressupõem avaliação constante das ações (SOUZA, 2005; SORDI, 2009; ZAMPIRI, 2009), haja vista que o *habitus* educacional tem como meta o alcance de resultados: na perspectiva do aluno, para obter aprovação, e na do professor, para conseguir o efeito aprendizagem. Organizando e contribuindo para o alcance desse duplo objetivo está a direção escolar, mediando as relações e construindo estratégias para que a escola consiga cumprir a inteireza das suas metas.

A instituição educacional é, nesse contexto, um *lócus* privilegiado para o exercício e a prática da avaliação, com vistas ao alcance das metas educacionais. Por exemplo, quando se tem como finalidade a aprendizagem dos estudantes, por meio de avaliações processuais, é possível verificar o nível de aprendizagem e efetuar procedimentos para melhorar ou manter resultados. É justamente esse aspecto que pode servir como ponto de apoio para a realização de objetivos, que, muitas vezes, torna-se um entrave para os gestores educacionais. Uma boa avaliação da instituição pode responder onde estão os aspectos fortes e aqueles que precisam de maior atenção para a construção de uma identidade e a realização das metas estabelecidas.

Conseguir uma educação plena, na qual os estudantes desenvolvam as suas potencialidades cognitivas e sociais, continua sendo um desafio para uma parte considerável das escolas brasileiras. Na prática, parece que os esforços empreendidos para realizar os processos educacionais não surtem efeitos, e uma espiral de razões para o fracasso emergem na arena educacional e pública, tais como condições de trabalho, desvalorização profissional, desestrutura familiar, dentre outros.

Tais razões são colocadas em pauta no debate educacional e, nesse movimento, a agenda de questões passa a ser externa à escola, ou seja, os problemas apontados, na maioria das vezes, são apresentados como se fossem situações das quais os agentes internos da escola não teriam gerência.

Assim, perdem-se momentos oportunos de debate e reflexão sobre as ações eficazes e ineficazes realizadas no interior da escola. Projetos escolares, nível de participação dos pais, gestão democrática do ensino, frequência escolar, relação professor-aluno, transparência dos objetivos, divulgação dos resultados,

conhecimento sociocultural da comunidade, currículo diversificado, valorização das diferenças, presença e exemplo dos educadores e organização didática dos processos de ensino são exemplos de questões interiores à escola, com graus diferenciados de relação com os resultados educacionais. Sendo assim, deveriam ser motivo de avaliação constante da comunidade educacional, que acaba perdendo-se frente a questões exteriores.

A partir dessa reflexão, não estou deixando de considerar relevantes as questões macro que envolvem a educação. No entanto, a partir da vivência educacional, percebo que elas ocupam papel quase total na discussão escolar, empobrecendo o olhar sobre si mesmo.

No âmbito da relação entre a escola e o seu sistema escolar, ou seja, entre um diretor e os ocupantes de cargos na gerência da rede, as relações precisam ser transparentes e compreensivas, ao ponto de gerar resultados positivos. Mas como ocorre essa interação na prática? Qual é a base que sustenta o relacionamento e o fluxo de informações? Como se formam os conceitos e os resultados das experiências avaliativas entre escola e rede educacional? Essas são algumas das inquietações que permeiam a prática da gestão educacional nos seus mais diversos níveis.

Nesse cenário, o diretor promove ações com vistas à implementação do projeto pedagógico da escola, que se resume à busca pela efetivação da aprendizagem e pelo sucesso educacional dos estudantes.

Surge, nesse período, a demanda por um **gestor/diretor** capaz de estimular a construção coletiva de um projeto pedagógico que estabeleça as opções e estratégias mais adequadas para que a escola atinja a necessária qualidade, isto é, **garanta o domínio de um conjunto de habilidades e competências a seus alunos** (BURGOS *apud* NEUBAUER, 2011, p 30. **Grifo nosso**).

Ao promover essas ações, a gestão presta conta delas e desenvolve as propostas da rede de ensino na qual está inserida. Assim, o diretor relaciona-se com toda uma estrutura hierárquica. Em outra perspectiva, os gestores da rede acompanham as ações propostas ou de iniciativa da escola, avaliando o desempenho escolar e solicitando informações e execução de planejamento efetuado no sistema de ensino.

No conjunto complexo que caracteriza o ambiente escolar, a diretora ocupa lugar central, para onde convergem os interesses e demandas dos diferentes atores que dele participam. É por meio do diretor que a vontade do sistema escolar, representado pela administração central (estadual ou municipal), se manifesta; ele é o porta-voz do sistema na escola, mas é, também, o porta-voz da escola junto ao sistema (BURGOS, 2011, p 22).

Sendo assim, esta dissertação propõe a análise da experiência da Avaliação Institucional na rede pública estadual, ocorrida no ano de 2011, e a reformulação da política a ser implementada na referida rede.

A relação entre escola e rede de ensino ocorre diante de um tênue sistema de informação e prática avaliativa. No Brasil, e em especial no Ceará, na década de 1990, houve a introdução e a formulação de práticas mais consistentes de avaliação, por exemplo, a criação, em 1992, do SPAECE (SEDUC, 2006).

1.1 Paradigmas educacionais nos anos de 1990: Brasil e Ceará constroem outras culturas escolares

Dentre os marcos que ampliam as ações que envolvem a avaliação da educação, podemos citar a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)², em 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)³, em

² “O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é uma avaliação externa em larga escala aplicada a cada dois anos. Seu objetivo é realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do aluno, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado. As informações produzidas visam subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. A primeira aplicação do Saeb aconteceu em 1990 com a participação de uma amostra de escolas que ofertavam as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede urbana. Os alunos foram avaliados em língua portuguesa, matemática e ciências”. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/historico>>. Acesso em: 07 out. 2011.

³ A LDBEN é a legislação que regula os processos formais de educação no país, considerando a regulamentação da Constituição Federal. No âmbito da avaliação externa, essa é uma ação prevista no artigo, que dispõe, no tópico VI, “**assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior**, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”. Dessa forma, as avaliações foram criadas ou reelaboradas a partir dessa definição. O SAEB e ENEM estão entre as políticas formuladas. **Grifo do autor**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2011.

1996, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁴, em 1998, e o PROVÃO das Universidades⁵, no mesmo ano. Com relação ao SAEB, este foi instituído legalmente pela Portaria 1795, de 27 de novembro de 1994 e, segundo o Ministério da Educação, tem por objetivo

promover uma avaliação externa e em larga escala da educação no Brasil, visando a construir dois tipos de medidas. A primeira, da aprendizagem dos estudantes e, a segunda, dos fatores de contexto correlacionados com o desempenho escolar. A implementação da avaliação em larga escala se constituiu com a intenção de subsidiar os formuladores e executores das ações governamentais na área educacional em todos os níveis de governo. Com a avaliação se pretende averiguar a eficiência dos sistemas no processo de ensino-aprendizagem e, também, a equidade da educação oferecida em todo o país (MEC/SAEB).

No Ceará, em 1992, foi criado o Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará (SPAECE). A avaliação em larga escala tinha como objetivo diagnosticar o nível de aprendizagem dos estudantes que integravam o sistema de ensino público cearense, no Ensino Fundamental e Médio. Inicialmente, o SPAECE foi aplicado na capital do estado, Fortaleza, e nas cidades que sediavam as Coordenadorias Regionais de Ensino, divisão administrativa criada para um melhor acompanhamento da rede de ensino. Outra característica do sistema avaliativo nos anos 1990 foi o seu método de aplicação: por amostragem e bianual. A partir de 2006, o SPAECE passa a ser censitário e anual para os 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio de todos os municípios cearenses (SEDUC, 2006).

É nesse contexto, de introdução da cultura de avaliação de aprendizagem dos sistemas de ensino brasileiros, que se realizaram experiências de Avaliação Institucional na rede estadual cearense. Essa situação não perdurou ao ponto de se

⁴ O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998, com o intuito de avaliar a finalização do Ensino Médio e a qualidade da aprendizagem nas escolas. Em 2009, o ENEM passou por um processo de reformulação e se constitui agora como uma oportunidade de acesso às Universidades Federais que aderiram ao projeto, como certificação de estudos para aqueles que optaram por essa modalidade na inscrição, além de oportunizar o acesso a bolsas do Programa Universidade para Todos (PROUNI). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Option=com_content&view=article&id=13318&Itemid=310>. Acesso em: 07 out. 2011.

⁵ O Provão foi criado com o objetivo de avaliar a qualidade da educação superior. Algumas críticas ao programa remetiam a três situações: seu caráter ranqueador, seu desrespeito a questões regionais e a não avaliação de todos os cursos de uma universidade e a consideração aos aspectos de ensino, pesquisa e extensão. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/013/13angelo.htm>>. Acesso em: 07 out. 2011.

constituir como uma prática de Estado, uma vez que as alternâncias no governo interromperam o processo. Por exemplo, algumas experiências ocorrem em 1996, 2000, 2002 e 2011 (SEDUC, 2001/2006/2011).

O Ceará, na década de 1990, atuou fortemente em consonância às alterações da política educacional, uma vez que elas estavam ligadas às políticas públicas vigentes no país. Diversos são os exemplos dessa relação, por exemplo, a criação do SPAECE, com a primeira edição ocorrendo em 1992, logo após a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990; o regime de colaboração proposto pela LDBEN entre estado e município; os ciclos de aprendizagem; a aprovação automática de estudantes de 1996 a 2000; as turmas de aceleração, em 1998; a eleição direta para diretores escolares no mesmo ano; a implantação de Conselhos Escolares a partir de 1996; o repasse de recursos direto para as escolas (manutenção, consumo, serviços, reformas e ampliação); a Gestão Integrada da Escola (GIDE), em 2000, dentre outros.

O conjunto dessas políticas educacionais forma um novo paradigma educacional, relacionado às mudanças culturais e políticas ocorridas no país a partir da redemocratização e, em especial, da promulgação da Constituição Federal de 1988 e dos processos de responsabilização emergidos nos anos de 1990.

Caracterização dos dois macroprocessos que atravessam a história recente da educação no Brasil. De um lado, o processo de ultrapassagem do quadro típico dos anos de 1980 – caracterizado pela transformação da escola pública em braço de gestão de pobreza – por um quadro eu começa a ganhar força a partir da segunda metade dos anos de 1990, e que se afirma na década seguinte – preocupado com a qualidade da educação. De outro lado, o deslocamento do eixo descentralização-autonomia-participação, que sintetiza o sentido da reforma educacional deflagrada no contexto da redemocratização do país, pelo eixo centralização-responsabilização-avaliação de resultados (BURGOS, 2011, p 24).

Essa alteração provocou inquietações e incompreensões, como qualquer mudança profunda ocorrida nas relações sociais de determinados campos da sociedade.

Outro apontamento que podemos fazer é que o conjunto das mudanças da década de 1990 trouxe no seu bojo uma transformação no núcleo da validação dos processos educacionais. Com a centralização de decisões e avaliações no topo dos sistemas, o foco tornou-se, na prática, a escola, local em que efetivamente as relações de aprendizagem, os seus sucessos e/ou fracassos ocorrem. Assim, a

escola precisava ser avaliada e a comunidade educacional deveria ser a protagonista da análise das suas condições, criando-se uma necessidade de avaliar a instituição escolar.

No âmbito da Avaliação Institucional, algumas dessas políticas têm relação direta com as ações implementadas na escola, passíveis de avaliação enquanto políticas públicas, para o melhor desempenho dos profissionais que nela se encontram. Uma dessas ações é a eleição de diretores, que ocorre no estado a partir de 1996, e tem como princípio a avaliação meritocrática dos candidatos, com prova de conhecimentos e de títulos, seguido do escrutínio pela comunidade escolar.

Se a década de 1990 e meados dos anos 2000 marcam a instituição de um novo paradigma educacional no estado do Ceará, que possui relação com o modelo político neoliberal adotado nos governos do PMDB dos anos 1987-1991 (em 1988, o governador do estado passa a integrar o partido) e de 1991-2006 (PSDB), a eleição de 2006 marcou o início de outro ciclo na política cearense e, conseqüentemente, nas políticas educacionais.

Após 20 anos de um mesmo grupo político ter comandado o governo cearense, uma coalizão de partidos capitaneados pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB), Partido dos Trabalhadores (PT), Partido da Mobilização Democrática Brasileira (PMDB) e Partido Comunista do Brasil (PCdoB) elegem o ex-prefeito de Sobral (principal cidade da região Norte do estado), que tinha como uma das principais bandeiras eleitorais os resultados educacionais obtidos na gestão municipal, com destaque para uma política de alfabetização de crianças⁶, que se tornou, em 2013, o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁷.

O governo iniciado no ano de 2007 introduz outra agenda política na educação cearense e novos programas, projetos e ações são instituídos. Dentre eles podemos citar as mudanças estruturais e conceituais no SPAECE ressaltadas anteriormente, a criação das escolas estaduais de Educação Profissional, a institucionalização do Programa Alfabetização na Idade Certa como política de

⁶ O Programa Alfabetização na Idade Certa tornou-se uma política pública estadual a partir de 2007, quando, em parceria com os municípios, foram estabelecidas metas e estratégias para que toda a criança ao final do primeiro ciclo de alfabetização, aos 8 anos de idade, estivesse plenamente alfabetizada. Para obter informações sobre o formato atual, bem como a história do programa, acesse <<http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/>>.

⁷ Para outras informações sobre essa política, acesse <<http://pacto.mec.gov.br/>>.

Estado, o Prêmio Aprender pra Valer, o programa “Primeiro Aprender”, o projeto “Professor Diretor de Turma”, o PLAMETAS, a Superintendência Escolar, dentre outros⁸.

1.2 Políticas Públicas e avaliação: uma ponte em construção

As mudanças de governo são, em geral, acompanhadas de alterações nas políticas públicas implementadas. No Brasil, estamos acostumados a ver surgir e desaparecer rapidamente programas e projetos, cuja finalidade, por vezes, parece ser a criação de uma marca de governo, com vistas a permanecer no imaginário popular a ação de um governante específico (FURTADO, 1999). Isso se torna evidente também no planejamento de uma política pública

mas não falta o caso de países nos quais um plano anula o anterior que está sendo executado e inclusive quando está ainda por ser implementado (...) antes de terminar o período, assume outro governo que elabora outro plano, cuja execução deixa também de ser executada (LAMARRA, 1986, p. 90).

Se considerarmos que cada política implementada tem um custo orçamentário, deveríamos considerar mais seriamente a necessidade de uma avaliação dos seus resultados, sabendo que o zelo com o erário constitui um fundamento de uma gestão minimamente preocupada com o patrimônio público.

Assim, deveríamos estar atentos às políticas realizadas pelos governos, para aprofundarmos as relações estabelecidas com o regime democrático brasileiro, que vão além da mera participação eleitoral.

Toda política pública, nunca é demais recordar, é característica da esfera pública da sociedade, refere-se a problemas coletivos de espectro amplo e tem caráter “impositivo”, a saber, elas emanam de uma autoridade pública que tem a legitimidade para sua implantação ou para delegá-la a outrem. As políticas públicas (*policies*) tem uma relação direta com a política (*politics*), sendo em grande medida produzida pela ação desta segunda sobre as primeiras. Portanto, nada de neutralidade ou da ausência de interesses. Este quadro envolve decisões onde critérios normativos (envolvendo valores) estão em disputa e compreendem decisões e ações à alocação de recursos variados (CONDÉ, 2012, p. 80-1).

⁸ Para conhecer um pouco mais dos programas e projetos, acesse <<http://www.seduc.ce.gov.br/>>.

No Brasil, a cultura de avaliação das políticas públicas não tem ganhado espaço na agenda política e muito menos nas questões debatidas pela sociedade. Quando se faz uma comparação com os Estados Unidos, essa afirmação ganha mais substância, uma vez que no país a cultura de avaliação das políticas públicas tem espaço na agenda de governo (WEISS, 2010).

As políticas públicas educacionais de caráter nacional e estadual citadas constituem uma ação governamental que culmina em mudanças na escola. No entanto, sem uma prática avaliativa consistente teremos uma situação que “modismos” serão a grande marca das gestões, sem sabermos ao certo os impactos ocorridos na efetivação dos processos de ensino e aprendizagem.

As escolas precisam ter espaços de debate e reflexão sobre as suas práticas, objetivando a corroboração de ações que tenham resultados positivos e corrigindo as sem eficiência, para que possam diminuir a simples adesão aos “modismos” da agenda governamental quando da sua vigência.

1.3 O ensaio da Avaliação Institucional e a entrada em cartaz da Avaliação Educacional em Larga Escala a partir de 1990

Na década de 1990 e meados dos anos 2000, no Ceará, ocorreram processos de discussão da gestão escolar, desde a mudança na forma de admissão dos diretores, que passou a ser realizada por meio da meritocracia, na qual os postulantes ao cargo se submetem a uma prova de conhecimento e de títulos, seguido da eleição pela comunidade escolar, até as ferramentas a serem utilizadas para gerir a escola.

Dentre os instrumentais que acompanharam as mudanças paradigmáticas da gestão escolar, estava a Gestão Integrada da Escola – GIDE (modelo de gerenciamento escolar inspirado nas ideias do Instituto de Desenvolvimento Gerencial, que influenciaram várias administrações públicas dos anos finais de 1980 aos dias atuais)⁹. Ela propunha um diagnóstico completo da situação da escola e, dentre as suas ações, era sugerida a elaboração de uma Avaliação Institucional,

⁹ Para aprofundamento sobre o tema, acesse <<http://www.indg.com.br/>>.

com a participação representativa de todos os segmentos escolares. O diretor escolhia representantes de professores, alunos e pais, que se reuniam para responder a um questionário.

Com isso, entende-se que a partir de uma ação exterior à escola, a mudança na política educacional, foi introduzida uma política de Avaliação Institucional nas instituições educacionais cearenses. A agenda veio dos órgãos centrais da educação para a escola, o que o senso comum costuma chamar de política “de cima para baixo”, reafirmada no entendimento da política, cujos cientistas denominam de *top/down* (CONDÉ, 2012).

Compreende-se, desse modo, que as políticas propostas pelo governo federal e estadual são elementos constitutivos de uma nova prática de gestão escolar. O contexto estabelecido acabou tendo como um dos resultados o desenvolvimento do processo de Avaliação Educacional, através das questões levantadas pelas avaliações em larga escala, conjuntamente com as mudanças ocorridas na gestão escolar. Surgiu, com isso, uma incipiente Avaliação Institucional.

Enquanto a avaliação de aprendizagem em larga escala refere-se, principalmente, à verificação do nível de aprendizagens dos estudantes de uma rede, a AI tem como pressuposto a instituição em si, ou seja, as formas como se dão os processos, as decisões e as relações no interior da escola. No Ceará, a prática da Avaliação Institucional permanece como um desafio a ser estruturado.

Quando se estuda a Avaliação de Aprendizagem em Larga Escala (AALE) e a Avaliação Institucional (AI), percebe-se, muitas vezes, uma confusão. No âmbito da Avaliação de Aprendizagem em Larga Escala, a experiência do SPAECE tem, dentre as suas características, ser uma

Avaliação de Desempenho Acadêmico, [que se] caracteriza como avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. As informações coletadas a cada avaliação identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos.

Realizada de forma censitária e universal, essa avaliação abrange as escolas estaduais e municipais, utilizando testes, com itens elaborados pelos professores da Rede Pública, tendo como orientação os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ministério da Educação (MEC) e os Referenciais Curriculares Básicos (RCB) da SEDUC. São aplicados, também, questionários contextuais, investigando dados socioeconômicos e hábitos de estudo dos alunos, perfil e prática dos professores e diretores.

Por considerar a importância da avaliação como instrumento eficaz de gestão, a SEDUC amplia, a partir de 2007, a abrangência do SPAECE, incorporando a avaliação da alfabetização e expandindo a avaliação do

Ensino Médio para as três séries de forma censitária. Desta forma, o SPAECE passa a ter três focos: Avaliação de Alfabetização (2º ano Ensino Fundamental); Avaliação do Ensino Fundamental (5º e 9º ano Ensino Fundamental) e Avaliação do Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio) (SEDUC/ CAEd, 2011, p. 2).

De tanto termos avançado na experiência da AALE, existe um sentimento na cultura escolar de que essa seria suficiente para avaliar a instituição escolar, ou seja, o resultado que a escola obtém reflete o resultado educacional de forma direta. Exemplo dessa situação é o nível de interesse e participação quando da aplicação de uma AALE nas escolas, que promovem uma forte mobilização. Já em experiências como o Prêmio Gestão Escolar¹⁰, que tem entre as suas características principais a realização de uma autoavaliação pela comunidade escolar, o nível de adesão é baixo.

A tabela disponibilizada a seguir apresenta um comparativo entre o número de escolas que participaram das avaliações de aprendizagem em larga escala, comparadas às escolas que fizeram a autoavaliação do Prêmio Gestão Escolar, um instrumental que pode ser utilizado para avaliar a instituição.

Tabela 1: Escolas participantes do PGE nos anos de 2011 a 2013 e números de estabelecimentos públicos na esfera municipal e estadual

	2011	2012	2013
Escolas participantes PGE*	125	175	211
Total de estabelecimentos públicos (municipais e estaduais 2011)**	7244		

* Escolas que finalizaram o processo na plataforma do PGE.

**Dados IPECE/CE disponíveis em

<http://www2.ipece.ce.gov.br/publicacoes/ceara_em_numeros/2012/social/02_004_educacao.pdf>.

Fonte: SEDUC/CE e IPECE/CE (2013). Elaboração do autor.

Na minha experiência profissional, me deparei diversas vezes com manifestações dessa cultura escolar, no espaço da sala dos professores, nos encontros pedagógicos e nas reuniões com diretores escolares.

No processo de desenvolvimento desta pesquisa, foram entrevistados profissionais de carreira que atuam na Secretaria de Educação, a fim de compreender um pouco da trajetória da Avaliação Institucional enquanto política

¹⁰ Esta é uma iniciativa do Conselho de Secretários de Educação e tem mobilizado a autorreflexão das escolas que aderem ao formato do Prêmio. Para outras informações, acesse <<http://www.premiogestoescolar.com.br/index.php?Pg=@106a6c241b8797f52e1e77317b96a201>>.

pública. Sobre a sua história, uma educadora, integrante da equipe de avaliação da SEDUC que a implementou nas escolas nos anos 1990, chegou a afirmar que

o resultado das avaliações institucionais eram fajutos, uma vez que só havia notas boas para escola, mas quando cruzávamos com o resultado educacional, já viu, este era lá embaixo. Então como é que pode, uma escola “perfeita” na avaliação institucional com resultado de aprendizagem tão baixo? Foi por isso que passamos a deixar um pouco de lado a avaliação institucional e concentrar mais na avaliação de aprendizagem, porque esta, sim, mostra a realidade (Entrevista concedida em novembro de 2011).

No entanto, é preciso ter clareza quanto à distinção feita, uma vez que AALE refere-se ao processo de ensino-aprendizagem de forma indireta e, de forma direta, ao resultado dessa aprendizagem, aferido por meio das matrizes curriculares.

Em relação à Avaliação Institucional, pressupõe uma análise contextual da instituição, investigando, por exemplo, a forma como são geridos os recursos financeiros, as tomadas de decisão administrativa, o desenvolvimento das ações pedagógicas, a relação com os órgãos colegiados, a disseminação de informação, o perfil da comunidade escolar, o método de ensino, o clima de aprendizagem e interpessoal, o nível de iniciativa, a operacionalização das demandas etc.

Outro ponto a ser considerado sobre a prática (ou não) da Avaliação Institucional remete à cultura democrática do país. Isso é feito quando é analisado se as avaliações existentes derivam da iniciativa dos agentes escolares presentes ou se são respostas às demandas da rede. Ou seja, se a escola tomou a decisão de fazer a Avaliação Institucional, percebendo nela um pilar para a construção de novas práticas, ou se simplesmente a praticou por ser uma atribuição imposta pelo sistema. Infelizmente, as poucas experiências que tenho visto baseiam-se, na sua maioria, no cumprimento das exigências estabelecidas.

1.4 Avaliação Institucional 2011 – Política implementada, considerações sobre amostra e metodologia

Em 2011, através da contratação por meio de licitação de uma empresa de consultoria educacional¹¹, denominada AVALIA Assessoria Educacional¹², foi realizada uma nova experiência pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) chamada de Avaliação Institucional. O processo foi realizado em todas as escolas da rede estadual, por meio de amostragem aleatória simples entre alunos e professores.

Portanto, a presente dissertação tem como objetivo analisar a experiência do estado na realização dessa Avaliação Institucional. A iniciativa atual é fundamental para se entender o que pensam gestores da rede, gestores escolares e comunidade educacional, na perspectiva da proposição de uma análise no programa.

A experiência de 2011 teve como base a contratação de uma empresa para a elaboração de um desenho do questionário, que deveria ser validado pela Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação (COAVE), a confecção dos cadernos de questões, a contratação de aplicadores, a tabulação de dados e a geração de relatórios. Para o âmbito da aplicação, fora a contratação de aplicadores externos, a estrutura a ser utilizada era do próprio corpo organizacional da Secretaria de Educação do Ceará, com base, principalmente, na Superintendência Escolar.

A Superintendência Escolar foi uma política criada em 2008, dentro do Programa “Aprender Pra Valer”, que

consiste em um serviço que busca, através de uma ação dinamizadora, desenvolver estratégias de acompanhamento e monitoramento à gestão escolar, com foco no aperfeiçoamento pedagógico e na melhoria da aprendizagem dos estudantes (SEDUC, 2013, p.1).¹³

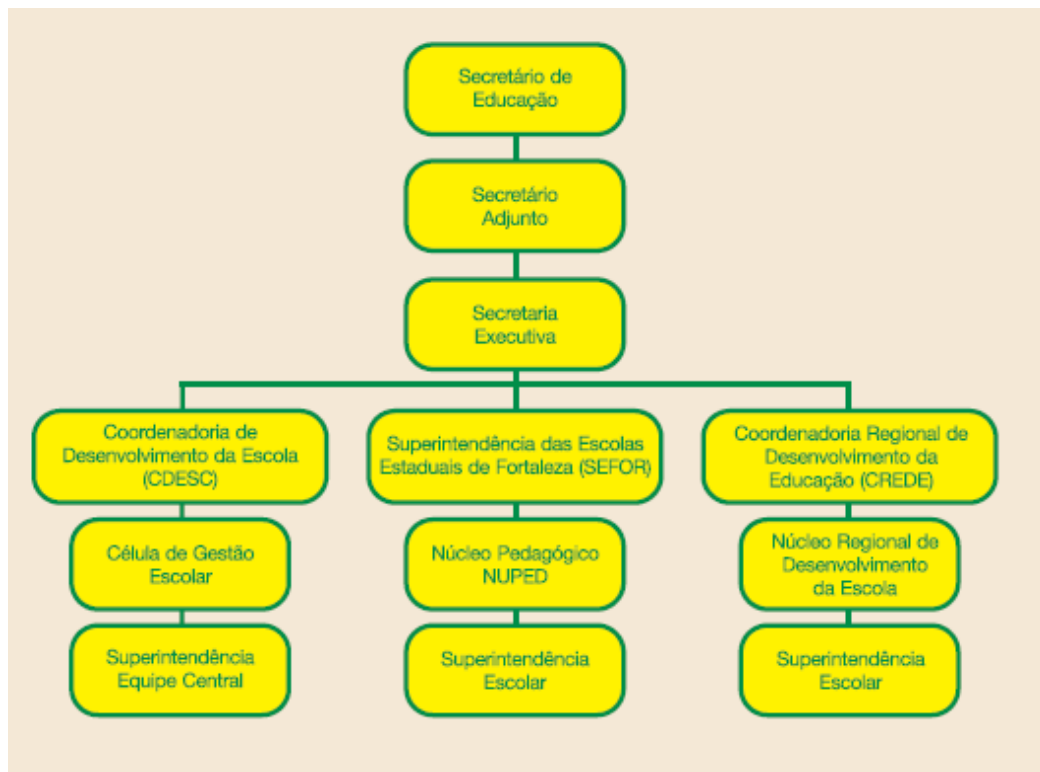
¹¹ O processo de licitação através de tomada de preço foi publicado no Diário Oficial do Estado, no dia 21 de maio de 2010, página 20, conforme pode ser visto em <<http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20100521/do20100521p01.pdf#page=20>>.

¹² O resultado final da licitação foi publicado no Diário Oficial do Estado no dia 13 de julho de 2010, página 12, tendo a empresa vencido com valor global de R\$ 549.986,75, conforme informações disponíveis em <<http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20100521/do20100521p01.pdf#page=20>>. O extrato de contrato foi publicado no dia 27 de setembro de 2010, na página 35, de acordo com dados disponíveis em <<http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20100927/do20100927p01.pdf#page=35>>. Informações adicionais sobre a empresa podem ser obtidas no endereço eletrônico <http://www.avaliaoeducacional.com.br/quem_somos/default.asp>.

¹³ Para outras informações, acesse <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/desenvolvimento-da-escola/87-pagina-inicial-servicos/desenvolvimento-da-escola/4061-superintendencia-escolar>>.

Foram criados cargos em toda a estrutura da SEDUC, nas superintendências das escolas estaduais de Fortaleza e nas Coordenadorias Regionais de Educação. Para a visualização dessa estrutura, observemos a figura a seguir:

Figura 1: Organograma da localização da Superintendência Escolar na estrutura da SEDUC-CE



Fonte: SEDUC/CE¹⁴

Com a criação dessa estrutura organizacional, diversas políticas implementadas passaram a ser aplicadas, acompanhadas e coordenadas pelas superintendências, tendo em vista os seus objetivos:

- Realizar o acompanhamento da gestão escolar com foco na permanência e na melhoria da aprendizagem dos alunos;
- Favorecer a autonomia da escola e a responsabilização por seus resultados;
- Promover, na escola, um circuito permanente de reflexão e ação em torno de seus indicadores, metas, processos e instrumentos de gestão;
- Contribuir para articulação entre SEDUC e escolas na implementação de programas e projetos, bem como na troca de informações do funcionamento geral da rede;

14

Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/images/Superintendencia_Escolar/livreto_superintendencia.pdf>. Vários acessos.

- Fortalecer a gestão escolar e auxiliar a escola a assumir seu papel central como protagonista principal no processo educativo de seus alunos (SEDUC, 2013, p.9).¹⁵

A aplicação ocorreu no primeiro semestre de 2011 na rede escolar cearense, contando com a quase totalidade de escolas. Para a definição da amostragem, a AVALIA utilizou os dados apresentados pela SEDUC, conforme destacado na figura abaixo:

Figura 2: Dados de abrangência apresentados pela SEDUC para o AVALIA

Tipo	Total	Avaliação	
Escolas	604	100%	604
Público-alvo			
DIRETORES	604	100%	604
COORDENADORES	1.442	100%	1.442
SECRETÁRIOS	604	100%	604
ALUNOS	532.488	10%	53.248
FAMÍLIA	532.488	10%	53.248
PROFESSORES	20.807	100%	20.807
TOTAL GERAL			129.953

Fonte: AVALIA/SEDUC (2011).

A empresa, considerando a probabilidade de não respondentes, ou seja, de pessoas que, mesmo tendo sido sorteadas para participarem da avaliação, poderiam não responder ao questionário, e também uma estratificação por região administrativa educacional existente na SEDUC, especificamente as CREDES e as regiões da SEFOR, bem como os níveis educacionais, optou pela seguinte amostra para aplicação final.

Vale ressaltar o esforço conjunto de todas as regionais para cumprir a estratificação estabelecida, contando com estratégias diversificadas de mobilização, como veremos com maiores detalhes no capítulo seguinte.

¹⁵ Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/desenvolvimento-da-escola/87-pagina-inicial-servicos/desenvolvimento-da-escola/4061-superintendencia-escolar>>. Vários acessos.

Figura 3: Plano amostral da Avaliação Institucional 2011 no Ceará

TIPO		TOTAL	AVALIAÇÃO	
ESCOLAS		604	100%	604
PÚBLICO-ALVO				
DIRETORES		604	100%	604
COORDENADORES		1.442	100%	1.442
SECRETÁRIOS		604	100%	604
ALUNOS	Ensino Fundamental II	104.575	11%	11.491
	EJA - Ensino Fundamental	19.828	15%	2.951
	EJA - Ensino Médio	10.167	15%	1.552
	Ensino Médio	352.673	10%	35.858
	Educação Profissional	11.567	29%	3.417
FAMÍLIA		498.810	11%	55.269
PROFESSORES		21.778	100%	21.778
TOTAL GERAL				134.966

Fonte: AVALIA/SEDUC, 2011.

No aspecto metodológico de aplicação dos questionários nos estabelecimentos oficiais de ensino da rede estadual, a AVALIA escolheu o seguinte modelo:

O conjunto de alunos avaliados foi selecionado por meio de um sorteio considerando os estratos regionais e de segmento, com a mesma probabilidade de escolha nas unidades escolares. Uma das vantagens deste tipo de estudo é o controle do tamanho amostral, uma vez que fica determinado o número exato de alunos selecionados por escola. A seleção desses alunos com probabilidade igual permite, além disso, que sejam contempladas todas as turmas e séries e torna-se possível a avaliação do efeito da etapa de ensino dentro das escolas com mais de uma turma (AVALIA/SEDUC, 2011, p. 13).

É importante ressaltar que em algumas escolas os alunos sorteados foram apenas do 1º ano do Ensino Médio, gerando questionamento por alguns gestores (na nossa amostra de entrevistados, 10 dos 44 diretores), tendo em vista que eles estavam com dois meses de convivência na escola, tempo considerado curto para uma opinião consistente sobre a avaliação.

A seguir, é mostrado o quantitativo de escolas, estratificadas por regionais das CREDES e SEFOR, nas quais os questionários foram aplicados.

Figura 4: Quantitativo de escolas e alunos que participaram da Avaliação Institucional 2011 no Ceará

Tabela 1: Quantitativo de escolas e alunos avaliados por regional – Avaliação Institucional Ceará 2011

Regional	Número de escolas avaliadas	Número de alunos avaliados				
		Ensino Fundamental II	Ensino Médio	EJA EF	EJA EM	Educação Profissionalizante
Acarauá	12	54	554	14	49	134
Baturité	19	111	1066	24	31	68
Brejo Santo	22	201	1118	126	238	210
Camocim	11	55	687	58	110	67
Canindé	12	49	829	23	45	141
Crateús	22	179	1260	43	65	134
Crato	25	412	1530	122	33	86
Fortaleza - R1	26	843	907	83	10	210
Fortaleza - R2	24	825	996	135	—	82
Fortaleza - R3	24	829	691	98	3	151
Fortaleza - R4	27	760	977	120	7	342
Fortaleza - R5	38	1161	1762	183	19	247
Fortaleza - R6	31	1079	1440	159	30	151
Horizonte	13	18	858	—	70	220
Icó	12	155	664	24	42	85
Iguatu	16	71	958	23	69	142
Itapipoca	36	299	2287	37	2	216
Jaguaribe	12	5	727	40	—	78
Juazeiro do Norte	26	500	1293	71	220	171

Regional	Número de escolas avaliadas	Número de alunos avaliados				
		Ensino Fundamental II	Ensino Médio	EJA EF	EJA EM	Educação Profissionalizante
Maracanaú	56	610	4143	95	74	203
Quixadá	24	318	1221	61	—	144
Russas	26	246	1746	30	131	245
Senador Pompeu	14	226	711	98	48	177
Sobral	41	513	3000	89	6	145
Tauá	7	—	493	19	61	77
Tianguá	28	90	1648	18	16	255
TOTAL	604	9609	33566	1793	1379	4181

Fonte: AVALIA/SEDUC, 2011, p 6-7.

A Avaliação Institucional trabalhava, ainda, com os segmentos de gestores, professores e famílias. Por isso, também apresentamos os dados estratificados por segmento que participaram efetivamente da pesquisa. Ocorreu uma divergência com relação ao plano amostral definido a princípio, exposto na figura 3.

Figura 5: Quantitativo de instrumentais por segmento, estratificados por regionais

Tabela 2: Quantitativo de instrumentos contextuais aplicados aos alunos, professores, gestores e famílias – Avaliação Institucional Ceará 2011

Regional	Alunos	Gestores	Professores	Famílias	Total
Acarauá	805	53	287	740	1.885
Baturité	1.300	73	446	1.148	2.967
Brejo Santo	1.893	85	426	1.711	4.115
Camocim	977	50	254	818	2.099
Canindé	1.087	53	308	987	2.435
Crateús	1.681	84	540	1.508	3.813
Crato	2.183	102	620	1.942	4.847
Fortaleza - R1	2.053	104	509	1.266	3.932
Fortaleza - R2	2.038	94	484	1.027	3.643
Fortaleza - R3	1.772	91	521	1.303	3.687
Fortaleza - R4	2.206	105	618	1.332	4.261
Fortaleza - R5	3.372	152	931	2.242	6.697
Fortaleza - R6	2.859	123	710	1.717	5.409
Horizonte	1.166	62	325	976	2.529
Icó	970	51	336	872	2.229
Iguatu	1.263	65	388	1.180	2.896
Itapipoca	2.841	154	859	2.486	6.340
Jaguaribe	850	38	181	797	1.866
Juazeiro do Norte	2.255	108	756	1.755	4.874
Maracanaú	5.125	222	1.146	3.856	10.349
Quixadá	1.744	93	468	1.455	3.760
Russas	2.398	107	705	2.156	5.366
Senador Pompeu	1.260	55	260	1.193	2.768

Regional	Alunos	Gestores	Professores	Famílias	Total
Sobral	3.753	167	1.095	3.367	8.382
Tauá	650	33	149	559	1.391
Tianguá	2.027	110	698	1.945	4.780
TOTAL	50.528	2.434	14.020	40.338	107.320

Fonte: AVALIA/SEDUC, 2011, p. 7-8.

Com relação à diferença entre a amostra definida na figura 3 e a aplicada, demonstradas nas figuras 4 e 5, foi elaborado um quadro síntese. Saliento que não obtivemos uma resposta com relação a essa questão, fato que deve ter ocorrido pela mudança acontecida na COAVE entre os anos de 2011 e 2013, quando tivemos essa dúvida. Mesmo assim, inferimos que, dada a amostra aplicada, tal variação não

impacta nos resultados obtidos, uma vez que o estrato aplicado frente ao universo estabelecido permanece representativo.

Tabela 2: Quantitativo de avaliação prevista e avaliação aplicada na Avaliação Institucional 2011 no Ceará

TIPO	TOTAL	AVALIAÇÃO PREVISTA		AVALIAÇÃO APLICADA	DIFERENÇA %
		100%			
ESCOLA	604	100%	604	604	0%
PÚBLICO ALVO					
DIRETORES	604	100%	604	2650	- 8,15%
COORDENADORES	1442	100%	1442		
SECRETÁRIOS	604	100%	604		
ALUNOS	498810	11%*	55269	50528	- 8,57%
FAMÍLIA	498810	11%	55269	40338	- 27%
PROFESSORES	21778	100%	21778	14020	- 35,62%
TOTAL GERAL			134966	107320	- 20, 48%

* O percentual variou de acordo com o nível de ensino.

Fonte: AVALIA/SEDUC(2013). Elaborada pelo autor.

Os relatórios divulgados a partir da aplicação dos questionários da Avaliação Institucional apresentam um bom nível de amplitude e englobam diversos aspectos das características que compõem uma escola. As perguntas foram estruturadas a partir de segmentos, com uma descrição de diversos aspectos, para gerar dois tipos de relatórios: um com a frequência de respostas dadas e outro denominado relatório de percepção:

As informações coletadas foram utilizadas para preparar o relatório de cada escola, chamado de Relatório de Percepção da Escola pela Comunidade, elaborado para cada unidade, que contém os indicadores de contexto e um anexo, o Relatório de Frequências, com os percentuais de resposta em cada pergunta dos questionários. São informações muito úteis para identificação de áreas nas quais as escolas obtiveram bons resultados e de outras em que podem melhorar suas ações e gestão, visando aumentar a satisfação de todos os envolvidos com o trabalho na educação básica (AVALIA/SEDUC, 2011, p. 8).

Sobre a escolha do formato de um questionário para ser aplicado aos segmentos das escolas, a empresa contratada posicionou-se da seguinte forma:

A abordagem mais utilizada na área educacional para conduzir avaliações das instituições é deixar que os membros da própria unidade escolar identifiquem os pontos fortes e as deficiências, ou seja, a autoavaliação.

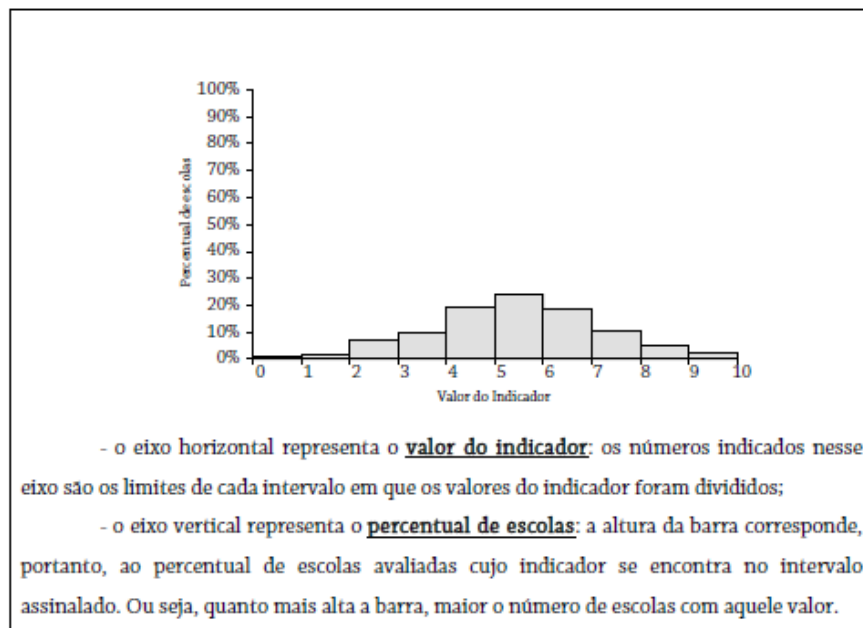
Com o propósito de implementar a Avaliação Institucional, foram elaborados questionários destinados aos alunos (...).

A análise das respostas ao conjunto dos instrumentos de avaliação serve de base para o cálculo de indicadores úteis para o planejamento e realização de melhorias. Seu intuito é captar aspectos que ajudem na compreensão não só de características estruturais das instituições, mas principalmente fatores relacionados à cultura e clima da escola.

Dessa forma, as respostas dos questionários produziram informações que calculadas utilizando a Teoria de Resposta ao Item (TRI), geraram 48 indicadores, cuja interpretação permite a cada escola desenvolver intervenções gerenciais para a promoção de melhorias. Os resultados obtidos podem ser acompanhados ao longo do tempo e comparados a um conjunto de escolas avaliadas e a escolas semelhantes, informação presente nos relatórios elaborados para cada uma das escolas participantes (AVALIA/SEDUC, 2011, p. 15).

Os dados foram agrupados em indicadores, com o “objetivo de representar determinados aspectos presentes na realidade das escolas que, inicialmente poderiam ser muito abstratos para serem captados e compreendidos” (AVALIA/SEDUC, 2011, p. 16). Para cada item apontado, foi produzido um histograma com os resultados da escola avaliada, da rede estadual e de instituições educacionais com o mesmo perfil.

Figura 6: Interpretação dos histogramas utilizados



Fonte: AVALIA/SEDUC, 2011, p. 16.

Essa metodologia facilita a observância do resultado em comparação a outras escolas em condições semelhantes ou mesmo à rede inteira. No entanto, entendo que tal metodologia pode não contribuir com o foco central de uma Avaliação Institucional, qual seja, o olhar para si, o compreender quais são as nuances intrínsecas do cotidiano desafiador da instituição. Esse olhar para o externo pode trazer a acomodação de um resultado, muito mais que a inquietação.

Ao apresentar o resultado de uma Avaliação Institucional, ou mesmo de uma Avaliação de Aprendizagem em Larga Escala, na relação da escola com outras escolas da rede, estimula-se muito mais a competição que a autoavaliação promovida por meio da reflexão sobre o seu resultado.

A concepção de avaliação que defendemos tem como parâmetro a análise do seu desempenho dentro do seu contexto, e, de forma nenhuma, o ranqueamento.

Entendo que, ao apresentar as escolas em uma análise comparativa, os sujeitos que farão uso de tal avaliação ficarão acomodados sempre que o resultado for melhor que as demais (fato este que tem grande probabilidade de acontecer, uma vez que a comparação é sempre em relação à média) ou culparão fatores externos quando os resultados forem piores (por exemplo, falta de apoio governamental, pouca infraestrutura, desestrutura familiar etc).

1.5 Avaliação Institucional 2011 no Ceará – Caracterização dos respondentes

A partir das informações sobre os participantes do processo de Avaliação Institucional, foi elaborado um conjunto de dados para representar as principais características dos segmentos.

Assim, está exposta a seguir a caracterização geral, considerando sempre a principal faixa de frequência.

Tabela 3: Caracterização dos alunos participantes da Avaliação Institucional 2011 no Ceará

Segmento Alunos		
Questões de caracterização	Principal Frequencia	Percentual de respondentes
Quantos anos completos você tem?	18 anos ou mais	22,7
Sexo?	Feminino	53,8
Categoria de cor/raça do IBGE?	Pardo(a)	61,1
Fez pré-escola(Ed. Infantil)?	Sim	82,6
Já repetiu de ano?	Nunca repeti de ano	53,3

Fonte: AVALIA/SEDUC, 2011, p. 16-17. Elaborada pelo autor.

Nesse cenário, pode-se observar que a maioria dos alunos está fora da faixa etária, uma vez que as escolas da rede estadual são, na sua maioria absoluta, do Ensino Médio, que deveria ser concluído pelo estudante aos 17 anos. As mulheres são maioria e a cor/raça parda, segundo critérios do IBGE. Na perspectiva da história educacional, 82% dos estudantes cursaram a Educação Infantil e pouco mais da metade, 53%, nunca repetiu de ano.

Tabela 4: Caracterização dos gestores participantes da Avaliação Institucional 2011 no Ceará

Segmento Gestores		
Questões de caracterização	Principal Frequencia	Percentual de respondentes
Sexo	Feminino	69,0
Idade em anos	40 a 49 anos	44,2
Nível de escolaridade MAIS ALTO	Especialização	76,0
Quantidade de anos na área educacional	08 a 14 anos	47,5
Anos de trabalho nesta escola	06 anos ou mais	51,4
Além do magistério, exerce outra atividade remunerada?	Não	80,1
Quantas horas você dedica ao trabalho como gestor fora do expediente escolar	05 a 08 horas	41,1

Fonte: AVALIA/SEDUC, 2011, p. 24-25. Elaborada pelo autor.

A maioria dos gestores cearenses é do sexo feminino, tem idade entre 40 a 49 anos, possui especialização, já trabalha na área educacional, em uma faixa que vai de 8 a 14 anos, sendo mais de seis anos em uma mesma escola. Também é possível verificar que esses gestores não exercem outra atividade remunerada e dedicam de cinco a oito horas por semana à atividade, além do expediente normal estipulado na legislação trabalhista.

Os dados aproximam-se dos coletados pela Prova Brasil, na qual as escolas estaduais participantes responderam que 66% dos seus gestores são do sexo feminino e a maioria encontra-se na faixa etária de 40 a 49 anos.¹⁶

Tabela 5: Caracterização dos professores participantes da Avaliação Institucional 2011 no Ceará

Segmento Professores		
Questões de caracterização	Principal Frequencia	Percentual de respondentes
Disciplina que leciona	Outra (fora Português e matemática)	61,6
Sexo	Feminino	57,8
Idade em anos	30 a 39	32,9
Categoria de cor/raça do IBGE	Pardo(a)	56,3
Nível de escolaridade MAIS ALTO	Especialização	50,9
A disciplina que leciona é da área de formação?	Sim	86,8
Quantidade de anos lecionando	08 a 14 anos	28,5
Anos de trabalho nesta escola	Menos de 01 ano	28,5
Além do magistério, exerce outra atividade remunerada?	Não	82,4
Em quantas escolas trabalha?	Apenas em uma	57,5
Quantas horas-aulas ministram por semana?	31 a 40 horas	48,5
Quantas horas você dedica a atividades relacionadas a sala de aula por semana?	05 a 08 horas	44,2
Participou de formação continuada nos últimos 02 anos?	Sim	74,2

Fonte: AVALIA/SEDUC, 2011, p. 24-25. Elaborada pelo autor.

Os professores da rede cearense, que participaram da Avaliação Institucional de 2011, produzem um retrato importante para a rede.

A maioria é formada por mulheres. A faixa etária desses profissionais concentra-se entre os 30 a 39 anos e, de acordo com os dados, são pardos. Com relação a aspectos de formação e experiência, destaca-se que um pouco mais da metade, 50,9%, possuem especialização, sendo que 86,8% lecionam na área na qual foram formados. Já estão na docência por um tempo médio de 8 a 14 anos; no entanto, estão na escola (no caso em 2011, na escola em que foram aplicados os questionários) há menos de um ano, o que denota alta rotatividade na rede.

Esses docentes não exercem outra atividade remunerada (82,4%) e trabalham em apenas uma escola (57,5%), ministrando de 31 a 40 horas de aula por semana, dedicando entre cinco e oito horas a atividades de planejamento, tendo

¹⁶ Os dados foram coletados durante a resposta ao questionário das escolas participantes da Prova Brasil de 2011 e podem ser acessados em <<http://www.qedu.org.br/estado/106-ceara/pessoas/diretor>>. Para dados do Ceará e dados gerais, acesse <<http://www.qedu.org.br/>>.

74,2% dos respondentes participaram de atividades de formação continuada nos últimos dois anos.

Consideramos relevante a apresentação, mesmo que resumida desses dados, visto que representam características dos atores envolvidos nos processos educacionais.

Haja vista que a Avaliação Institucional aplicada em 2011 disponibilizou espaço para a caracterização demográfica, social, formativa, dentre outras, essas informações poderiam ter sido utilizadas de forma mais consistente, com a possibilidade de subsidiar políticas públicas.

Apenas para exemplificar, nos dados levantados, chama atenção que a maioria dos professores está em apenas uma escola e com carga horária de 31 a 40 horas, fator considerado positivo nas políticas educacionais. Já os gestores afirmam trabalhar uma carga horária acima da estipulada, o que é um dado preocupante. No âmbito dos alunos, 47,7% já repetiram de ano, um alto índice, o que pode ser um convite à reflexão sobre a qualidade da educação.

1.6 Considerações sobre as experiências das Avaliações Institucionais no Ceará

As duas experiências existentes, a da década de 1990 e a do ano de 2011, não constituem uma política consolidada de Avaliação Institucional que possa balizar as relações entre a rede estadual e as unidades educacionais. Na prática, o que ocorre entre as duas instâncias constitui um problema ao melhor desenvolvimento das ações.

Para que se obtenha uma Avaliação Institucional eficiente, seria necessária a participação efetiva da comunidade, que deverá entender-se como parte integrante da configuração de uma escola.

Entretanto, não foi isso o que ocorreu nas experiências realizadas no Ceará. As primeiras foram objeto de rejeição pelos educadores e pela comunidade. É possível perceber que os diretores se envolveram muito mais por uma questão de hierarquia, visto que a rede solicitava a realização das avaliações por iniciativa

própria. Na entrevista com uma educadora da SEDUC, vale destacar a sua opinião a respeito da AI nos anos 1990:

a gente percebia a resistência dos diretores. Nas reuniões era um silêncio de resignação e medo de expor suas ideias contrárias, muito mais do que de aprovação (...). Nas escolas, os professores às vezes soltavam piadinhas do tipo 'o que vou ganhar com isso?', 'o que está por traz desta avaliação?', 'chegou mais tarefa, já não basta ter que ensinar os alunos?' (Entrevista concedida em novembro de 2011).

Com relação à Avaliação Institucional aplicada em 2011, nas reuniões que a sucederam, em outras pautas e nas conversas informais, pude observar que o desconforto era geral entre os diretores. Eles reclamavam sobre a forma rápida como ela surgiu e foi aplicada, sobre a abrangência aos alunos do 1º ano, com pouco tempo de conhecimento sobre a escola, sobre a não existência de uma sensibilização, o que deixou transparecer um caráter de imposição e sobre os receios com relação à metodologia utilizada.

O processo ocorreu em meio à desconfiança de gestores e professores. Tal situação pode ser entendida pela prática ainda não consolidada da avaliação de ações dos educadores. O que se tem analisado em maior dimensão é a avaliação da aprendizagem dos alunos (SPAECE).

Considerando que a aplicação da AI não foi precedida de uma sensibilização para gestores, professores, pais e alunos, uma vez que, através da maioria das Coordenadorias Regionais de Ensino (CREDE), ocorreu apenas uma pauta de informes¹⁷, com a data da aplicação da avaliação, um clima de desconfiança foi gerado pela falta de diálogo, impedindo que o processo de avaliação pudesse fluir de forma mais tranquila entre as partes e que a cumplicidade de metas e objetivos e a comunicação horizontal entre as partes ocorresse.

Em meio a essas situações, as escolas ficaram muito alheias ao processo, perdendo a oportunidade de utilizarem a experiência como um momento de enriquecimento das práticas educacionais existentes. O resultado exposto tem um bom nível de detalhamento, conforme apresentado anteriormente¹⁸. Ressalte-se que

¹⁷ Entrevistamos 44 gestores de todas as CREDES/SEFOR, sendo que somente em duas delas as respostas apontam para um processo maior de sensibilização da política.

¹⁸ Os dados são públicos e podem ser acessados em <<http://seguro.avaliaeducacional.com.br/projetos/avinstce2011/Avaliacao.aspx>>.

após a avaliação não houve nenhum momento para capacitação ou informe dos diretores sobre os seus resultados ou mesmo a sua localização eletrônica, de acordo com depoimentos colhidos entre os diretores escolares de diversas CREDES¹⁹.

É preciso compreender que uma Avaliação Institucional preocupa-se com o porquê das situações, mas também tem o objetivo de entender o seu “como”. O sentido último está na resposta final apresentada, mas o desafio está na trajetória percorrida que deu origem a tal situação, tanto para corrigir como para consolidar. Por exemplo, processos de indisciplina podem ser pauta de estudo para entender a razão da sua existência dentro da escola, ao mesmo tempo em que se verifica a maneira como ela está ocorrendo e quais são as suas formas de manifestação.

Outro fator a ser pensado como instrumento de avaliação é que, a partir de 2009, os diretores escolares eleitos têm como atribuição a apresentação do Plano de Metas do Diretor (PLAMETAS), que representa um compromisso com a comunidade escolar e com a SEDUC, para os anos de 2009 a 2012, correspondente ao período da gestão escolar. No âmbito das escolas da rede de educação profissional, os gestores desenvolvem um Plano de Ação. Esses dois instrumentos, com metas de aprendizagem e de fluxo escolar, dentre outros indicadores, são duas fontes utilizadas para avaliação da escola.

Fora esses instrumentos, os demais campos de atuação da escola não possuem instrumentos específicos para acompanhamento e avaliação como, por exemplo, a área patrimonial e administrativa, a transparência do uso dos recursos financeiros, a relação com a comunidade, a atuação dos colegiados, o clima escolar, o fluxo de informações, a execução de projetos, a inovação, a criação metodológica, dentre outros.

Essa falta de método de avaliação estruturado leva a situações que não condizem com uma prática profissional que se considera necessária no meio público. Isso provoca conflitos e desconfiças na relação entre gestores escolares e gestores da rede. Nas reuniões realizadas com os diretores escolares, nos comentários em círculos menores e nas conversas informais, percebe-se, com clareza, esse sentimento. São instâncias de uma mesma rede, mas que parecem

¹⁹ A obtenção dessa informação ocorreu por meio de conversas com os diretores de escolas profissionais de todo o estado do Ceará, nos encontros promovidos pela SEDUC, entre junho e novembro de 2011.

“adversários”, responsabilizando ou cobrando uns dos outros ações de melhoria dos resultados educacionais.

De fato tudo contribui para fazer com que o diretor se perceba como aquele que encarna a instituição escolar. A administração central atua segundo uma lógica orientada por uma racionalidade abstrata, distante da realidade concreta da escola, responsabilizando-a individualmente pelo sucesso ou fracasso do desempenho escolar (BURGOS, 2011, p. 23).

Exemplificando tal fato, no recente processo de greve ocorrido no Ceará, no segundo semestre de 2011, as tensões entre os segmentos (gestores escolar e de rede) afloraram e diversos momentos de conflitos ocorreram. A avaliação de uma boa prática de gestão pelos gestores da rede ficou resumido ao fato de os professores da escola terem ou não aderido ao movimento grevista, no sentido de, nas instituições nas quais houve adesão, esse gestor passou a ser considerado “ruim”, “por não ter pulso com os professores”, e nos espaços onde o movimento grevista não teve força, o gestor passou a ser considerado “bom”, pelo motivo inverso ao citado. Trata-se somente um exemplo para demonstrar a tênue relação exposta.

Entretanto, essa é apenas uma vertente do processo de avaliação entre os componentes da rede, que está fundamentada no processo de acompanhamento das ações desenvolvidas na escola e que, ocorrendo de maneira correta, diminui a tensão e o conflito existentes nas duas instâncias, possibilitando o fortalecimento da relação e, por conseguinte, a melhoria dos resultados apresentados.

A outra vertente, que tem um poder de melhoria de resultado considerável, é a possibilidade da escola, através de um processo claro de Avaliação Institucional, utilizá-la como um “trampolim” para práticas mais consolidadas, ao mesmo tempo em que os diversos segmentos que a compõem possam aderir a esse tipo de avaliação como uma oportunidade de refletir sobre o seu papel e o contexto escolar como um todo.

Dessa maneira, o objetivo desta dissertação é propor uma política de Avaliação Institucional para a rede estadual de educação, considerando a prática existente e a discussão com os setores envolvidos, em especial os diretores escolares, os superintendentes e os coordenadores de CREDES (Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação), aliado aos órgãos colegiados das escolas. Com isso, será possível possibilitar uma análise contextual da situação

escolar, sob os mais diversos pontos de vista, tornando-a um instrumento para a melhoria das práticas educacionais e da relação entre os componentes do sistema estadual.

A proposição de mudanças em uma política pública, que instaure a Avaliação Institucional na rede estadual cearense, remete ao desafio de pensar a avaliação como um instrumento de apoio na observação de boas práticas e na correção de rumos. Tem, ainda, como pressuposto a melhoria na relação entre as unidades escolares e a rede que administra as unidades, uma vez que o conhecimento aprofundado da realidade diminui a distância entre o que se pensa sobre o assunto e o que existe de fato, como no caso de uma administração consolidada de uma gestão escolar.

Para a realização de tal política, é imprescindível a informação para os setores que compõem a escola sobre os objetivos, os limites e as potencialidades de uma Avaliação Institucional. A mudança na prática poderá ser capaz de minimizar a aversão desses agentes ao processo de avaliação, bem como trabalhar para que a AI possa se tornar uma política de Estado e não somente de governo.

2 ENTRE O REAL E O IDEAL: A EXPERIÊNCIA PRÁTICA DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO CEARÁ REFLETIDA TEORICAMENTE

O caso de estudo desta dissertação refere-se à análise da política de Avaliação Institucional realizada pela Secretaria de Educação Básica do Ceará (SEDUC) no ano de 2011. O estado consolidou a prática de avaliação em larga escala, chamada de Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), que tem como base a aplicação de prova nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com matriz de referência construída a partir do SAEB.

Esse indicador educacional tem sido utilizado como medida de referência quase que exclusiva para a realização de um ranqueamento, que coloca a escola em escala de comparação da proficiência bruta com outras instituições educacionais ou, por vezes, com a proficiência, analisando turma diferente de um ano para o outro. Esses dados chegam prontos às CREDES/SEFOR que, por sua vez, passam por processo de ranqueamento nos dados gerais da SEDUC.

No Brasil, não é raro encontrarmos a tendência de se querer fazer da avaliação de sistemas um instrumento de avaliação da sala de aula e da escola. A Prova Brasil caminha nesta direção ao disponibilizar um site com os resultados da avaliação de cada escola no país. A partir de uma medida pontual, passa-se a avaliar a escola toda (FREITAS et al, 2009, p. 65).

É de conhecimento de todos os envolvidos na área que a proficiência dos estudantes é um parâmetro referencial para avaliar a aprendizagem, que é, em síntese, o objetivo maior da escola. No entanto, não se pode conceber essa situação como a única referência para o trabalho desenvolvido em uma instituição, mesmo que tenha um peso considerável.

Notadamente, as escolas públicas recebem uma população plural nas suas origens sociais, econômicas e histórias de vida familiar. Se considerarmos que as escolas públicas são um palco onde esses atores se encontram, compreendemos, ao mesmo tempo, que essa diversidade é um ponto de referência que deve ser levado em consideração.

No entanto, a prática de comparar escolas, estudantes ou turmas, sem considerar as variáveis econômicas, sociais e histórico-familiar unidas à trajetória

escolar, reduz a situação a um empirismo que, por vezes, pode não ter relação com a verdadeira intenção do ato de avaliar.

Não há razão para se polemizar contra apresentações quantitativas, de estilo empirístico e estatístico, a não ser que a análise se torne empirista. Quer dizer, há toda uma diferença entre aproveitamento empírico da realidade e redução empirista (DEMO, 2008, p. 17).

Se pensarmos, por exemplo, em uma escola situada na periferia de uma grande cidade, em uma na zona rural, sem acesso à energia elétrica, em uma de uma cidade de porte médio, com condições de IDH acima da média do país estamos falando de realidades com conjunturas diferentes.

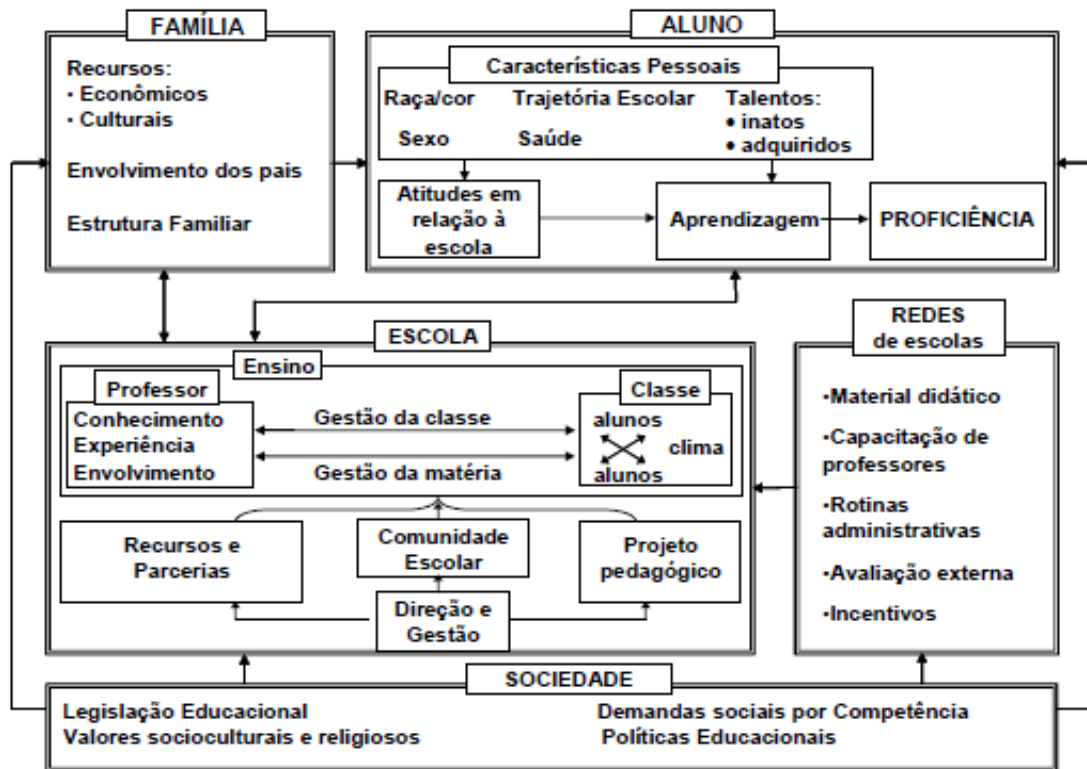
Cabe ressaltar que não podemos reduzir essa variável como condicionante das condições de aprendizagem. No entanto, não se pode também levar ao outro extremo de negá-la.

Segundo Soares (apud AVALIA/SEDUC, 2001), existe uma necessidade de contextualização dos resultados educacionais dos estudantes. O processo de aprendizagem envolve um conjunto de atores e circunstâncias dentro e fora da sala de aula. Ele não é algo estanque ou constituído apenas em uma dimensão particular, mas está diluído em relações com a família, com a gestão, com professores e demais estudantes. É uma teia complexa.

Partindo desse pressuposto, a escola também é uma instituição plural que, para ser avaliada, precisa de múltiplas dimensões, não somente apenas da sua vertente de conteúdos.

Nesse processo, faz-se necessário considerar, então, o conjunto de atores envolvidos, as suas influências sobre o processo de ensino-aprendizagem, a localização do estudante nas relações estabelecidas, as questões estruturais, a ação dos atores externos, dentre outros.

Figura 7: Fatores para contextualização dos resultados de desempenho



Fonte: SOARES apud AVALIA/SEDUC, 2011, p. 11.

É necessário na condução de políticas públicas um zelo ao tratamento dado às informações obtidas por meio das avaliações, trabalhando para que elas sejam aliadas ao processo de melhoria das condições de aprendizagem, ao invés de um alibi para justificar processos depreciativos e punitivos.

Refletimos, anteriormente, um pouco sobre os processos e os tratamentos dados ao SPAECE, política consolidada de avaliação em larga escala no Ceará. Passemos, agora, a analisar a Avaliação Institucional, política incipiente no estado.

Ao longo do capítulo anterior, uma descrição das avaliações que ocorreram no estado foi apresentada e pudemos perceber a falta de uma política consistente de Avaliação Institucional, já que foi verificada apenas uma experiência em AI, ocorrida em 2011.

A defesa da instituição dessa política tem como fundamento o fato de ela ser um instrumento com fortes chances de contribuir para uma análise mais consistente sobre os diversos aspectos que constituem uma escola, unindo os diferenciados segmentos da comunidade escolar em prol da melhoria da aprendizagem, por meio do diagnóstico e, conseqüentemente, da proposição de ações.

Outro fator também de relevância no estudo desse caso reside na relação que existe entre a escola e o sistema de ensino. Por vezes, ela é marcada por impressões, o que dificulta a profissionalização da relação, ou seja, a transparência, com vistas ao desenvolvimento de práticas públicas que tornem a educação um espaço de crescimento.

Não é difícil observarmos relações entre um diretor escolar e um gestor da rede de escolas nas CREDES/SEFOR/SEDUC que têm como base a opinião pessoal, assim como ocorre em outras redes, conforme relatado por Burgos (2011). Entretanto, onde se encontra a consistência da avaliação do trabalho de uma escola?

A partir de um bom diagnóstico, é possível elaborar ações corretivas. Com isso, o caminhar em parceria, muito mais que o afastamento entre escola e sistema de ensino, pode auxiliar no desenvolvimento de boas práticas educacionais. A Avaliação Institucional, por exemplo, é uma ferramenta que destitui o “achismo” e institui a proximidade da realidade, do apoio e do compartilhamento de objetivos.

Ao definir o caso a ser analisado, Avaliação Institucional no Ceará, desenhei como objetivo a contribuição para a discussão sobre a importância da construção de uma política que se consolide e, sobretudo, que auxiliem às escolas a direcionar o olhar sobre as suas práticas, sem subterfúgios, podendo, assim, alçar voos na direção da qualidade educacional tão desejada.

Na definição conceitual de Avaliação Institucional definida pela empresa AVALIA, exposta no relatório final de rede apresentado à SEDUC, pode-se compreender a sua dimensão.

A Avaliação Institucional **consiste na coleta de informações** para o diagnóstico e **acompanhamento** de diversos aspectos relacionados ao âmbito escolar, como as características culturais, socioeconômicas e de relacionamento entre seus atores externos e internos, além das ações político-pedagógicas que permeiam o processo de ensino-aprendizagem. Seu objetivo é a captação da percepção que gestores, professores, alunos e suas famílias têm sobre diferentes aspectos das escolas (AVALIA/SEDUC. 2011, p. 10. **Grifo do autor**).

Afirmar que a AI consiste na “coleta de informações para o diagnóstico e acompanhamento” (AVALIA/SEDUC, 2011, p. 10) remete ao fato de um sujeito externo à realidade escolar que avalia a instituição, mesmo que o procedimento adotado, do ponto de vista metodológico, seja com os atores escolares respondendo

às questões. O protagonismo escolar é substituído pela passividade de participação do processo.

Tal situação difere do entendimento que autores como Demo (2008), Afonso (2009) e Sobrinho (2011) têm sobre Avaliação Institucional como ação emancipadora.

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 juntos 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 do que fazem a escola com os resultados dos seus alunos. A este processo bilateral de responsabilização, chamamos “qualidade negociada” (FREITAS, 2009, p. 34).

O país e, em particular, o Ceará, tem uma dívida com as políticas educacionais destinadas à sua população. Por muito tempo, o acesso ao conhecimento e a possibilidade de uma vida melhor foi negado a milhares de cidadãos brasileiros. Nas últimas décadas, a população adentrou os espaços escolares, mas a permanência não tem sido frutífera, como indicam as avaliações de aprendizagem.

Dessa forma, as questões que se colocam são como enfrentar essa situação? De que forma é possível construir políticas educacionais que sejam indutoras de aprendizagem e, conseqüentemente, da abertura de possibilidades para a população brasileira? Não existe uma única resposta, mas tenho a convicção de que não é através de “seres iluminados” que, de repente, possam estar na direção dos sistemas educacionais.

As respostas para os desafios postos para a educação pública estão mais próximas da análise da realidade vivenciada na escola. Professores, gestores, alunos, pais e comunidade, na sua pluralidade de concepções e visões de mundo, podem, através da ação conjunta, analisar a escola, verificando fortalezas e fraquezas, e propor ações que sejam capazes de romper o imobilismo presente muitas vezes, no cotidiano educacional.

Esse não seria, então, o objetivo da avaliação? Em qualquer nível e dimensão, a avaliação é um instrumento que pode auxiliar as pessoas a encontrarem respostas

ou, pelo menos, caminhos mais claros para a superação das adversidades tão presentes na nossa caminhada educacional.

Assim, o meu objetivo é refletir sobre a Avaliação Institucional ocorrida em 2011, na sua dimensão prática, e também abordar conceitualmente aspectos relevantes que envolvem o processo, terminando com a análise da política implementada à luz dos estudos de Mainardes (2006).

Para o desenvolvimento deste estudo, realizei entrevistas com gestores, professores e alunos de todas as regiões do Ceará. Adotei duas técnicas de pesquisa para chegar a essa amostra. Em algumas situações, utilizei formulário enviado via e-mail para professores e alunos e, em outras, entrevistas semiestruturadas com os gestores de todas as CREDES/SEFOR. Realizei, ainda, entrevistas com 44 diretores de escolas estaduais, sendo 32 de escolas profissionais e 12 de regulares. Os questionários foram respondidos por 39 alunos e 43 professores. Todas as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e a Secretaria de Fortaleza (SEFOR) estavam presentes na amostra.

Para a análise da formulação da política, conversei com atores lotados na SEDUC que estiveram envolvidos no processo de coordenação da experiência de 2011, bem como no processo de gestões anteriores, totalizando cinco gestores. Nas CREDES/SEFOR foram 44 diretores, 39 alunos e 43 professores. Vale destacar que na apresentação dos dados desta pesquisa, optei pelo anonimato dos entrevistados.

Outra situação relevante no percurso da construção desta dissertação, fundamentado em um estudo de caso, é o fato de estar também inserido no processo profissional. Com isso, a vivência enquanto gestor de uma escola que participou da ação contribuiu para a reflexão sobre o ciclo de implementação da política.

2.1 Avaliação Institucional – Potencial da ferramenta

Os processos que envolvem a avaliação educacional no Brasil ganharam força a partir dos anos 1990, com a instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB (MORAES, 2009). No entanto, mesmo com um “excesso”

de discussões e estudos, a avaliação ainda enfrenta os desafios de consolidação enquanto prática cultural e educacional.

A avaliação de aprendizagem em larga escala tem ganhado força, inclusive através dos meios de comunicação. Já a Avaliação Institucional de escolas da educação básica ainda tem um longo caminho a percorrer

Se a prática da avaliação externa pode ser considerada relativamente nova no país, ainda pouco se conhece da interna (ou auto-avaliação) institucional da escola, especialmente a da pública: poucas produções abordam o assunto (MORAES, 2009, p. 1).

Outro fator que deve ser mencionado refere-se à certa confusão que adentrou o âmbito educacional ao relacionar diretamente, quase como sinônimo, avaliação educacional (aprendizagem, em larga escala) e avaliação institucional. Assim, primeiramente, é preciso diferenciar as duas:

A primeira (avaliação educacional) refere-se à avaliação da aprendizagem ou do desempenho de alunos (ou de profissionais) e à avaliação de currículos, concentrando-se no processo de ensino-aprendizagem e nos fatores que interferem em seu desenvolvimento. Já a avaliação institucional, por sua vez, destina-se à avaliação de instituições (como a escola e o sistema educacional), políticas e projetos, tendo atenção centralizada em processos, relações, decisões e resultados das ações de uma instituição ou do sistema educacional como um todo. Nesse sentido, para ser completa, a avaliação institucional contempla e incorpora os resultados da avaliação educacional (MORAES, 2009, p. 2).

Além da necessária diferenciação, é também oportuna a reflexão sobre o uso que se tem feito da avaliação educacional, uma vez que a exposição de resultados, utilizando-se o ranqueamento, esvazia a própria função avaliativa, diminuindo o seu poder de reflexão e mudança de práticas. Assim, “vivemos em um país que premia pouco a excelência, tem pouco respeito à privacidade do indivíduo e, por isso mesmo, comete pequenos atos de execração pública todos os dias” (RISTOFF, 2011, p. 44). A cultura educacional passou a entender a avaliação educacional de uma forma equivocada.

Esta forma de entender a avaliação e se acostumar com sua feição classificatória e de vê-la como um ato de comunicação com ares de neutralidade, no qual alguém assume a prerrogativa de dizer o quanto vale o trabalho do outro, sem que a este seja dada a oportunidade de se manifestar sobre o processo vivido e suas eventuais idiosincrasias, acaba por esvair desta prática o seu sentido formativo (SORDI, 2009, p. 315).

Qual é o real sentido da avaliação? Que perspectivas se abrem a partir da Avaliação Institucional? São questões que poderiam permear o cotidiano educacional das instituições de educação básica, mas, aparentemente, entram, de forma distorcida, ou, às vezes, nem ocupam o espaço educativo.

A AI estrutura-se como uma perspectiva para clarear rumos, uma vez que a sua formulação e implementação pelas vias democráticas pode ser um instrumento a serviço do direito à educação (ZAMPIRI, 2009), fortalecendo boas práticas e renovando ações.

É perfeitamente possível afirmar que existe espaço para a avaliação institucional de aperfeiçoamento na escola pública básica, desde que haja a real intenção de se valorizar a gestão democrática, o clima participativo e o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que vise à revisão de práticas e à transformação cotidiana da escola e das próprias relações da comunidade (MORAES, 2009, p.13).

Dentre os aspectos importantes que a compõem, o envolvimento da coletividade da comunidade escolar está entre as suas bases, o que poderá melhorar significativamente os aspectos qualitativos educacionais das instituições. Dessa forma, pode-se considerar que a AI

é um processo que envolve todos os seus atores, com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela. Se a avaliação em larga escala é externa, a avaliação institucional é interna à escola e sob seu controle, enquanto a avaliação da aprendizagem é assunto preferencialmente do professor em sua sala de aula. Embora o processo seja múltiplo e integrado, cada um tem seu protagonista principal (FREITAS et al, 2009, p. 35).

Na experiência prática, o Ceará, nos anos de 1990, esteve em consonância com a conjuntura das políticas públicas federais. Dessa forma, o estado aplicou, muitas vezes simultaneamente, as inovações sugeridas a partir da alteração da legislação educacional. Essa realidade teve início nesse período e percorreu as gestões educacionais até a contemporaneidade.

A Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará é pioneira entre os Estados da Federação no desenvolvimento de iniciativas de avaliação do seu sistema educacional. Nesse sentido, desde o início da década de 1990, vem envidando esforços com vistas a desenvolver e aperfeiçoar o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE), e fornecer indicadores confiáveis para a formulação e o monitoramento de políticas educacionais (CEARÁ-SEDUC, 2006, p. 5).

Nesse cenário, sempre em conformidade com a avaliação educacional, foram realizadas avaliações institucionais na rede das escolas públicas estaduais, com vistas ao “monitoramento” de ações. O Plano Estadual de Educação 2003-2006 (também conhecido como “Escola Melhor Vida Melhor”) elegeu dez desafios como, por exemplo, o “aperfeiçoamento do processo de Avaliação Institucional e de análise dos resultados educacionais” (CEARÁ, 2006, p. 7).

No início de 2011, a Secretaria de Educação Básica aplicou, por meio de uma empresa de assessoria educacional, a AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO CEARÁ: diagnóstico e acompanhamento do trabalho realizado pelas escolas da rede pública estadual²⁰.

2.2 A aplicação

A SEDUC, na sua política de administração dos sistemas escolares, tem como diretriz descentralizar a aplicação das ações. No geral, as políticas são desenhadas na secretaria, às vezes com a participação de atores do sistema educacional. Uma vez definida, a sua execução passa pelas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDES) e SEFOR, que têm relativa autonomia na sua aplicação.

Essa forma de organização na implementação das políticas apresenta, por um lado, aspectos que envolvem decisão e autonomia para as coordenadorias regionais e, por outro, assume o risco do desenho da política não se efetivar da forma como foi pensada. De qualquer maneira, a implementação é sempre um etapa desafiadora da política (CONDE, 2011).

Considerando minha experiência profissional de 14 anos na função de professor e gestor, bem como o depoimento obtido nas entrevistas coletadas, é possível perceber que diversas políticas implementadas pela SEDUC enfrentam o mesmo dilema: a sua descentralização/autonomia e a aplicação no formato em que

²⁰ Informações sobre o contrato podem ser obtidas no site <<http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20101020/do20101020p01.pdf#page=53>> e sobre a empresa em <http://www.avaliaoeducacional.com.br/quem_somos/default.asp>.

foi desenhada. É justamente no âmbito da implementação que residem os desafios mais significativos no ciclo da política.

Implementação ... Ah, a implementação! O teste da realidade, o lugar da ação. Por que parece tão difícil? Primeiro, porque depende de muitas variáveis, do gestor adequado ao desenho bem formulado, dos atores engajarem-se aos objetivos e metas. Segundo, porque é a hora de verificar o quanto a política é crível e como ela vai se rotinizar. E também porque ela precisa passar no teste dos usuários finais, os beneficiários de determinada ação (CONDE, 2011, p. 15).

Nesse cenário, deve-se considerar a formulação e a implementação dentre as características da análise do ciclo das políticas. A partir da experiência vivida ao longo de anos na educação estadual, já vi surgir e desaparecer diversas políticas e, por isso, posso afirmar que, na sua maioria, a formulação ocorre no sistema “top/down” (CONDE, 2011), ou seja, de cima para baixo, sem a efetiva participação dos atores que, muitas vezes, são os responsáveis pela implementação.

Quando levantei essa questão, sobre como a aplicação junto às CREDES/SEFOR foi abordada com os profissionais da SEDUC que trabalharam na implementação, obtive como resposta a sintetizada no depoimento exposto a seguir.

Trabalhamos junto ao Comitê Gestor²¹ e diretamente com os supervisores dos NRDEA (Núcleos Regionais de Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem) e as Superintendências a aplicação da Avaliação Institucional. Apresentamos o modelo de avaliação e fizemos a sensibilização de sua importância. Mas cada CREDE é uma CREDE, ou seja, cada uma recebe de uma forma e tem suas características na hora de executar. Como seus professores quando você reúne e orienta uma ação (Entrevista concedida em maio de 2013).

Percebe-se, dessa forma, o desafio da implementação, dada a dimensão da rede estadual e das singularidades de cada coordenadoria/pessoa envolvida no processo.

Essa situação amplia as dificuldades já encontradas naturalmente no processo de implementação. Assim, o que estou discutindo com o desenho organizacional da SEDUC não é simplesmente o fato de estarmos descentralizando ou centralizando políticas, mas a difícil realidade da sua formulação e implementação.

²¹ É denominado Comitê Gestor o conjunto da Gerência Superior (Secretaria de Educação, Secretário Adjunto, Secretário Executivo, Chefia de Gabinete), Coordenadores de Células dos Órgãos de Execução Programática (dentro da SEDUC) e Coordenadores dos Órgãos de Execução Instrumental (CREDES/SEFOR). Esse Comitê Gestor também formula e/ou desenha políticas educacionais.

Também não percebi na organização da Secretaria uma abertura para refletir sobre essas questões, uma vez que na fala de gestores encontram-se defesas das práticas até então existentes.

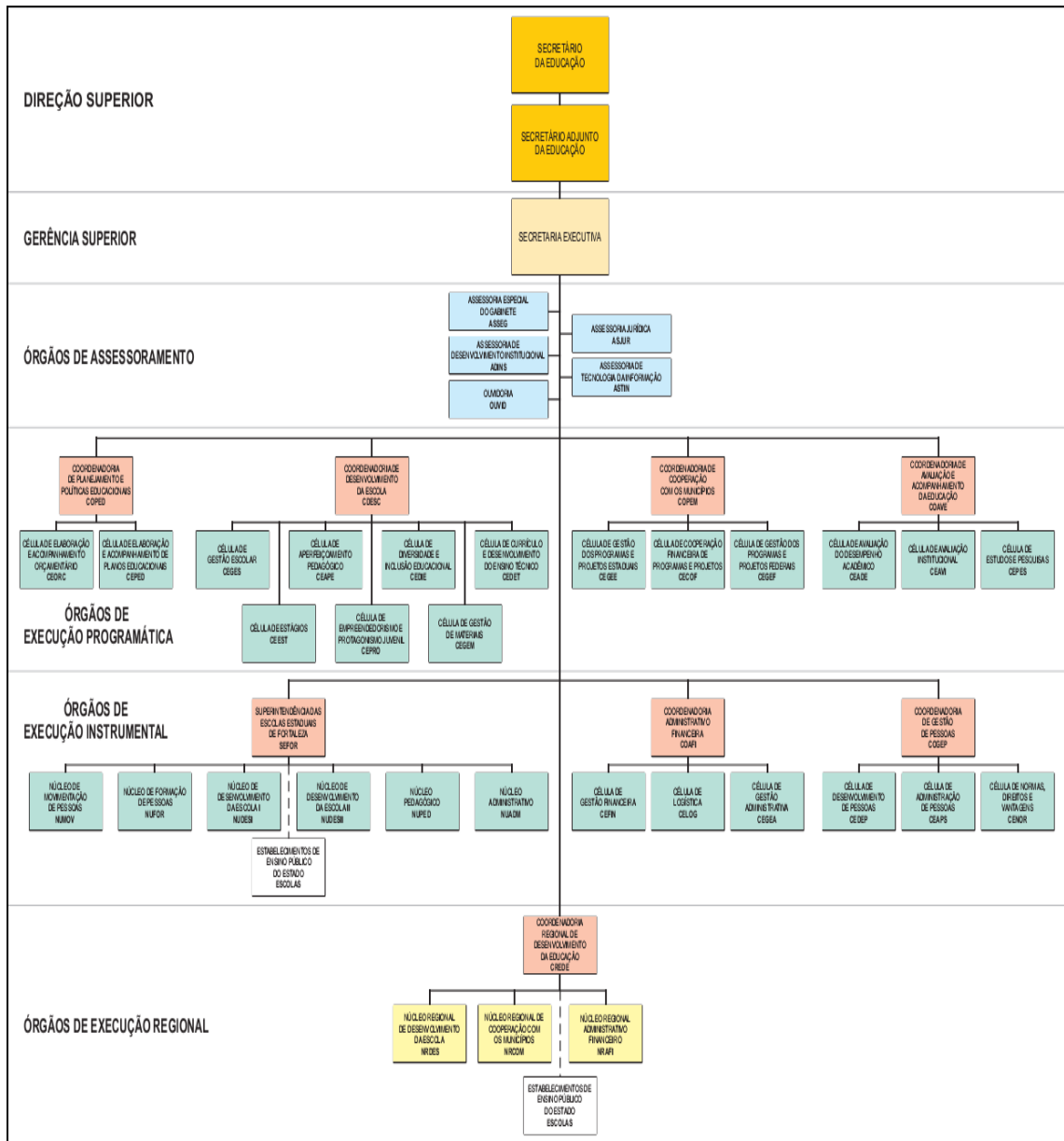
Olha, às vezes eu considero [comparando a experiência de 2011 com anteriores] muito diferente, parece que esta [última] foi muito distante da escola, foi uma situação assim, alguém foi lá, aplicou os questionários e pronto (Gestor da rede SEDUC. Entrevista realizada em junho de 2011).

Em outro depoimento, é reforçado um sentimento que diferencia as experiências de 2011 com anteriores.

Anteriormente havia um envolvimento. Claro que o formulário também era padrão, mas eu lembro de ter participado de oficinas só para a aplicação do formulário com os diretores (Entrevista realizada em março de 2012).

A dimensão da Secretaria de Educação é sustentada por uma divisão administrativa no órgão central e nas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento do Ensino, com vistas a atender a demanda dos estudantes, através dos programas e órgãos vinculados.

Figura 8: Organograma funcional da Secretaria de Educação do Ceará



Fonte: SEDUC/CE. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/images/arquivos/organograma.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2013

Analisando o organograma (Figura 8) e já refletindo sobre uma política, percebemos a distância entre as instâncias de formulação e a sua implementação nos órgão de execução regional, principalmente nos estabelecimentos oficiais de ensino, último elemento da cadeia organizacional.

Definida a política de implantação da Avaliação Institucional, a Secretaria de Educação do Ceará deu início à sua aplicação prática. Por meio das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação, foram lançadas informações sobre o

processo, tendo em vista que o objetivo era aplicar a avaliação em toda a rede estadual (escolas regulares, profissionais, indígenas e jovens e adultos).

Durante as entrevistas, percebi certa variação no procedimento das CREDES. Algumas fizeram uma reunião de véspera com os diretores e passaram informes sobre a AI; em outras, os diretores foram informados via contato telefônico.

Esse fato influenciou na forma no resultado da política, tendo como base o seu processo de implementação, uma vez que

se existem recursos e tempo necessário, é preciso uma competente agência de implementação, de preferência uma, mais independente. Se existem várias agências, elas precisam trabalhar coordenadas e com regras claras, o que nem sempre é fácil. Como quase sempre há agência(s) local(is) de implementação, é preciso que ocorra um conhecimento muito forte sobre os objetivos e metas do programa (ou do projeto), indicando, fase a fase, quais as tarefas que deverão ser cumpridas por quem participa de um programa, por exemplo (CONDE, 2011, p. 15-6).

O modelo adotado nessa política é híbrido, ou seja, havia uma agência de implementação, no caso a AVALIA, bem como agências locais, como as CREDES/SEFOR, haja vista que a estrutura da rede foi utilizada, sendo os aplicadores selecionados e treinados pela empresa contratada.

No processo de implementação não houve uma sensibilização quanto ao tema e ao objeto em questão: Avaliação Institucional das escolas. Ao adotar essa metodologia de informe, a empresa contratada pela SEDUC deixou de fortalecer, através da AI, os laços que envolvem os atores educacionais, a saber, a gestão escolar, os professores, os alunos, os pais e a comunidade em geral.

O caráter surpresa da avaliação fica evidente na negativa de um aluno quando perguntado sobre informes, preparação ou formação antes do processo da AI. Outro estudante, com relação à mesma questão, respondeu afirmativamente a essa indagação. Na fala de uma professora, “houve informe, mas não houve nenhuma preparação ou explicação sobre a avaliação” (Entrevista realizada em março de 2012).

Tal situação denota que os princípios relevantes da Avaliação Institucional – o debate, a discussão e a participação – foram desvirtuados por caminhos que esvaziaram tal sentido (DEMO, 2008).

A política de AI deve ser mobilizadora de reflexões que envolvem a comunidade educacional da instituição, para possibilitar o entendimento das suas

dimensões e, principalmente, para que seja apreendida, de forma a fundamentar a realidade da escola, com vistas à superação de dificuldades e manutenção das fortalezas (DEMO, 2008; SORDI, 2009).

Para Ristoff (2011), quando da análise do Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB), alguns princípios, destacados na figura a seguir, permearam a formulação do texto, considerado por ele essenciais para o desenvolvimento da AI.

Figura 9: Princípios do Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB)

1. Globalidade
2. Comparabilidade
3. Respeito à identidade institucional
4. Não-premiação ou punição
5. Adesão voluntária
6. Legitimidade
7. Continuidade

Fonte: RISTOFF, 2011, p. 40.

Na aplicação, quando consideramos importantes os princípios apresentados, deparei-me com duas questões. A primeira refere-se ao princípio do “Respeito à identidade institucional”, que promove a busca por

contemplar as características próprias das instituições e visualizá-las no contexto das inúmeras diferenças existentes no país. As Instituições de Ensino Superior (IES), como sabemos, são muito diferentes na sua natureza, nas suas pretensões, na sua qualificação (RISTOFF, 2011, p. 43).

Em segundo, a “Adesão voluntária”, elemento que pressupõe uma sensibilização para a implantação da política.

O que se busca vai muito além de constatações específicas e momentâneas geradas por instrumentos de medição ou ponderação, por mais adequados que estes possam parecer. O que se busca, antes de tudo, é a compreensão da necessidade de instalarmos na universidade a *cultura da avaliação* – um conjunto de valores acadêmicos, atitudes e formas coletivas de conduta que tornem o ato avaliativo parte integrante do exercício diuturno de nossas funções. **E este processo só logrará êxito se for coletivamente construído e se puder contar com intensa**

participação de seus membros, tanto nos procedimento e implementação como na utilização dos resultados (RISTOFF, 2011, p. 49. **Grifo do autor**).

Nem um princípio, nem outro. No processo ocorrido para a implementação da Avaliação Institucional do Ceará, em 2011, houve uma padronização completa do questionário, que, mesmo tendo por teoria a “Comparabilidade”, não deixou espaço para as singularidades. Por fim, trabalhou-se na perspectiva de informar o que deveria ser feito, ou seja, aplicar a avaliação sem o devido processo de autonomia da decisão da escola.

Mesmo que a política seja pensada fora da escola, no caso, no âmbito da SEDUC, e depois chegue às escolas, ela deve ser inserida no espaço escolar, com vistas ao cumprimento dos seus objetivos. Tal fato não ocorreu, com base nos depoimentos colhidos e na experiência vivida. A implementação da política acabou por considerá-la muito mais como uma pesquisa exterior à escola que uma política da escola.

2.3 O questionário/relatório

No campo do instrumental utilizado para a aplicação da AI, ao analisar os relatórios disponíveis, percebi que são dotados de uma gama de perguntas, pelos mais variados setores que compõem uma escola, no desenvolvimento das suas funções, na caracterização socioeconômica dos atores, bem como no diagnóstico da sua estrutura física e de comunidade.

A qualidade formal da pesquisa, quando se refere a instrumentais e métodos (DEMO, 2008), tem um aspecto relevante a ser evidenciado. Para os participantes do processo, em entrevistas realizadas em março de, perguntas foram “de grande importância” (aluno), “eram apropriadas e necessárias, tocando em pontos importantes” (aluno), “significativas, com pontos focados importantes” (professor)).

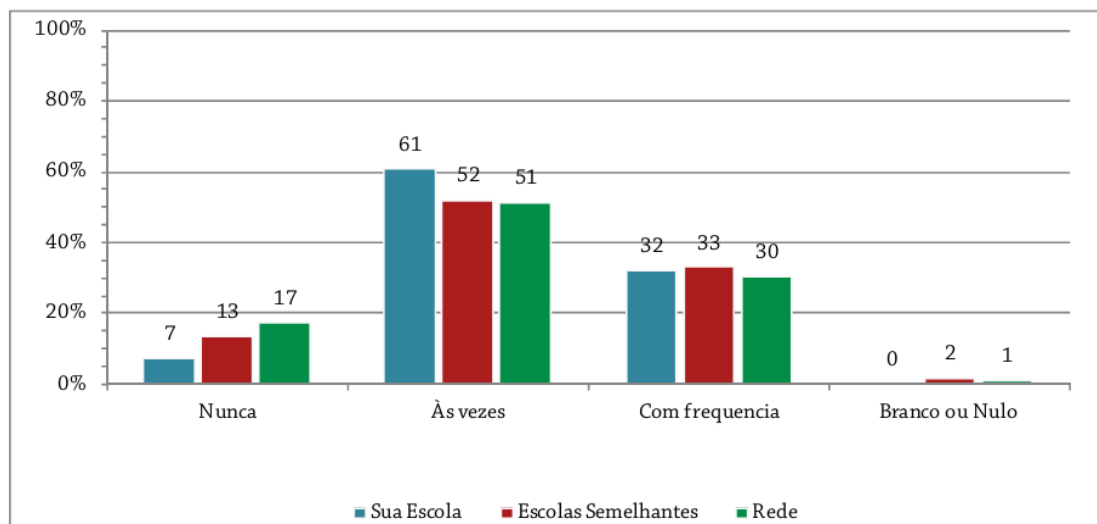
A partir desse instrumental coletado por meio de amostra aleatória de alunos e professores, a consultoria elaborou um relatório de dados, expostos de um

endereço eletrônico linkado no portal da SEDUC²². Cada componente, ou seja, cada pergunta do referido segmento entrevistado (gestores, professores, pais e alunos) foi apresentado em forma de gráfico (histograma), com o intuito de facilitar a leitura. Eles apontavam para três categorias: a escola pesquisada, o conjunto de escolas semelhantes e o conjunto da rede estadual pesquisada.

Foram elaborados dois relatórios: um de frequência, que apresentou todos os itens que compuseram o questionário para os segmentos entrevistados, em forma de gráficos de barras, e outro que condensa itens, construindo um indicador exposto em forma de histograma.

Figura 10: Reprodução de item do relatório de frequência na caracterização sociocultural de estudantes

- Você vê sua mãe ou a responsável por você lendo?



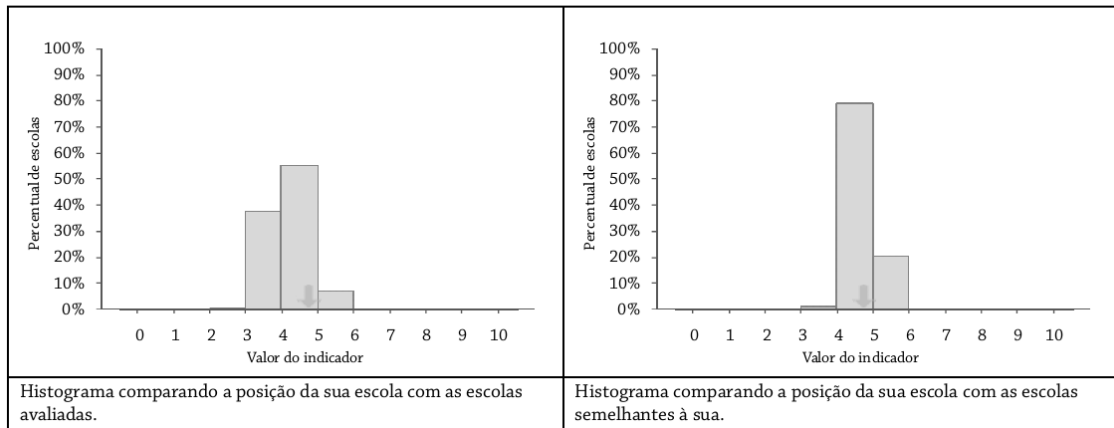
Fonte: Reprodução de um relatório disponível no sítio da SEDUC/CE, 2011.

Com relação à construção dos indicadores, o relatório é apresentado da seguinte forma.

²² Dados disponíveis em <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/avaliacao-educacional/3076-avaliacao-institucional-ceara-2011>.

Figura 11: Reprodução de item do relatório de percepção na caracterização sociocultural de estudantes

FIGURA 2 – DISTRIBUIÇÃO DO INDICADOR PERFIL SOCIOCULTURAL DAS FAMÍLIAS ATENDIDAS – NO CONJUNTO DAS ESCOLAS AVALIADAS E NO DE ESCOLAS SEMELHANTES À SUA, 2011



Fonte: Reprodução de um relatório disponível no sítio da SEDUC/CE, 2011.

O procedimento adotado visa comparar três realidades para situar os leitores em um parâmetro. Cabe ressaltar que ele provoca um olhar para fora, ao invés de um olhar para si, o que é, em determinada escala, o objetivo da Avaliação Institucional.

Uma questão precisa estar presente quando se discute avaliação: o seu uso. É senso comum pensar processos de avaliação com diferentes utilizações e, conseqüentemente, com diferentes usos.

A existência de diferentes formas ou modalidades de avaliação traduz frequentemente diferentes funções (manifestas ou latentes) da avaliação, mas também é verdade que **uma mesma modalidade de avaliação pode atender a mais do que uma função**. A averiguação da competência acadêmica (“competence”), **a promoção da competição entre alunos e escolas** (“competition”), a relação entre conteúdo e formas de avaliação (“content”) e a seleção e alocação diferencial dos indivíduos (“control”) são algumas das funções conhecidas da avaliação escolar (AFONSO, 2009, p. 18. **Grifo do autor**).

Aprofundando as finalidades e usos da avaliação, nos deparamos com questões permeadas da concepção política dominante da sociedade, uma vez que não se pode considerar o processo avaliativo um processo de neutralidade política (DEMO, 2008). Assim, temos mais funções existentes nas avaliações:

As funções simbólicas, de controlo social e de legitimação política, apesar de menos referidas, são funções que têm um maior interesse analítico

quando se problematiza a avaliação para além dos limites mais restritos do espaço pedagógico. (...) Por exemplo, desde o começo dos anos noventa, sobretudo nos países anglo-saxônicos, as funções mais importantes que estão a ser imputadas aos sistemas de avaliação são essencialmente as que remetem para a seleção dos indivíduos e para a 'gestão produtivista' do sistema educativo. Nestes países, onde se tem procurado criar um *mercado educacional* à avaliação tem um papel fundamental porque ela permite uma informação sobre o sistema educativo que é percebida como um instrumento importante para fundamentar as escolhas dos *consumidores* da educação (AFONSO, 2009, p. 19).

Ao estabelecer comparações e ranqueamentos, amplia-se a competitividade existente na nossa sociedade, bem como se busca estabelecer padrões para diferenciar unidades educacionais, baseados em “produtos educacionais”, no caso, a aprendizagem, limitando o aspecto de diagnóstico e conhecimento da realidade para superação dos desafios existentes.

Assim como uso e finalidades, é possível aferir diferentes modalidades de avaliação. Segundo Afonso, pode-se falar em exames tradicionais, quocientes de inteligência, normativa, criterial e formativa. Para a questão aqui estabelecida, que envolve comparações e ranqueamentos,

a avaliação normativa (por exemplo, o uso de testes estandardizados para medir a inteligência) é frequentemente referida na literatura como a modalidade de avaliação oposta, por excelência, à avaliação criterial. Enquanto a avaliação criterial verifica a aprendizagem de cada aluno em relação a objetivos previamente definidos, **a avaliação normativa** – que presume que as diferenças individuais tendem a distribuir-se de acordo com a curva normal de Gauss – toma como referência, ou compara, as realizações dos sujeitos que pertencem ao mesmo grupo – o que **lhe confere uma natureza intrinsecamente seletiva e competitiva** (AFONSO, 2009, p. 34. **Grifo do autor**).

Nesse cenário, a utilização de comparação para a exposição dos dados da Avaliação Institucional remete à avaliação normativa, impulsionando seletividade e competitividade, em uma forma de avaliar que deveria estar pautada pela cooperação e entendimento das tarefas educacionais desafiadoras ora estabelecidas.

Na sequência, é apresentada uma tabela comparativa entre a modalidade normativa e criterial para aprofundar o entendimento sobre as suas diferenças e os seus resultados.

Quadro 1: Comparação das modalidades de avaliação normativa e criterial por níveis

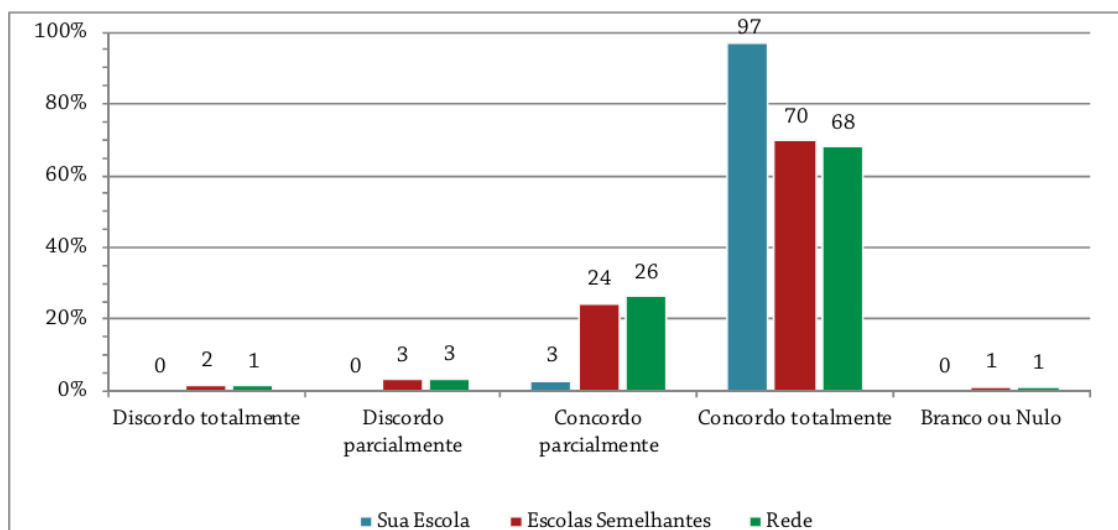
Tipo de avaliação	Níveis do sistema		
	Nível Micro (Pedagógico)	Nível Meso (Organizacional)	Nível Macro (Nacional)
Avaliação Criterial	Grau de consecução dos objetivos específicos e dos objetivos gerais mínimos de cada disciplina.	Grau de consecução dos objetivos específicos e dos objetivos gerais mínimos de cada disciplina e eventualmente dos objetivos dos projetos educativos.	Grau de consecução dos objetivos das Leis de Bases dos Sistemas Educativos e dos objetivos mínimos de cada ciclo de estudos ou dos objetivos gerais mínimos de cada disciplina.
Avaliação Normativa	Comparação dos resultados dos alunos de uma mesma turma.	Comparação dos resultados de turmas diferentes da mesma escola.	Comparação dos resultados de escolas do mesmo país.

Fonte: Adaptado de Afonso, 2009, p. 37.

Ranqueamento e comparabilidade estão presentes na cultura de avaliação que se tem implementado no nosso país (DEMO, 2008). Dessa forma, essa situação direciona o olhar dos educadores para a realidade vizinha e contextual, ou seja, quando é publicizado um resultado de avaliação educacional, tende-se a ver a posição da escola em relação a outras instituições educacionais, fugindo da reflexão sobre os seus fatores internos (AFONSO, 2009).

Figura 12: Qualidade do ensino: frequência de respostas das famílias

Os professores têm um bom desempenho em suas atividades;



Fonte: Reprodução de um relatório disponível no sítio da SEDUC/CE, 2011.

Na figura 12, expomos a resposta das famílias sobre se os professores têm um bom desempenho nas suas atividades. Quando analisado o item "concordo

totalmente", a escola avaliada apresenta 97% de respondentes – escolas semelhantes tiveram média de 70% e a rede de ensino, média de 68%. Tal situação traz uma zona de conforto, com mais possibilidade de imobilismo, dada a situação comparativa vantajosa.

Questionamentos sobre que tipo de desempenho os professores têm, quais parâmetros os pais utilizaram, dentre outros, não serão feitos. Ressalto, ainda, que no relatório de frequência, conforme destacado na introdução, a comparação ocorre entre o padrão de resposta da escola e a média das demais escolas.

Essa exposição que as avaliações têm feito com os sistemas educacionais e as escolas caminham para uma teoria de responsabilização, o que pode, em tese, contribuir para um maior comprometimento de educadores com os resultados educacionais. No entanto, é preciso ter cautela em relação a esse hábito, uma vez que no artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) define-se que

a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e **nos ideais de solidariedade humana**, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2013. **Grifo meu**).

Sobre o conjunto de perguntas, uma observação feita por um professor entrevistado me chamou a atenção: “em minha opinião, houve redundância em algumas, deixando o questionário extenso, dificultando, principalmente, para pais e alunos”.

Considerando o questionário elaborado para a realização da avaliação, percebemos que houve a intencionalidade de tentar extrair o máximo de informações possíveis, na tentativa de apreender um conjunto de dados que fossem úteis no diagnóstico realizado. Tal opção pode ter levado a professora a entender tal fato como redundância e extensão. Para exemplificar, no item destinado a apurar a qualidade do ensino e dos professores, existem as seguintes perguntas:

Os professores tem um bom desempenho em suas atividades? Os professores tem formação adequada para realização de suas atividades? O ensino aplicado pela escola é adequado? O material didático (livros) é de boa qualidade? O conteúdo das disciplinas comuns (português, matemática, geografia e outras) é adequado? A forma como os professores ensinam as disciplinas comuns a seu filho é adequada? O conteúdo das disciplinas transversais (meio ambiente, ética, cidadania) é adequada? A forma como os professores ensinam as disciplinas transversais a seu filho é adequada?

A forma de avaliar é adequada? O número de alunos por sala é adequado?
As práticas de Educação Física ensinadas durante as aulas são adequadas?
(SEDUC, 2011, p. 62-75).

Por um lado, destaco tais indagações de forma positiva, visto ter dado uma boa amplitude para o conhecimento sobre as diversas perspectivas da escola, já que, na visão da professora, isso pode ter prejudicado o desempenho dos respondentes, por conta do número de questões.

2.4 A devolutiva do relatório

No processo de etapas de aplicação de uma Avaliação Institucional, a preocupação com o retorno das informações colhidas com a comunidade escolar deve fazer parte das preocupações e da definição de estratégias, uma vez que o ciclo da pesquisa só se encerra com a devida divulgação dos resultados. Nesse cenário, percebo algumas questões que podem ter atrapalhado a melhor apropriação dos resultados pelas escolas.

Considerando a diferença entre as CREDES/SEFOR, é possível notar nas respostas dos entrevistados que a divulgação dos resultados dependeu muito mais da ação da direção da escola que de uma estratégia definida na política como um todo.

Os relatórios foram disponibilizados (e permanecem) no portal da SEDUC, sendo que, pela sua extensão, muitas escolas não os imprimiram. Algumas iniciativas foram feitas, como relatado por um professor: “Houve sim o repasse do relatório pela SEDUC/CREDE sobre os resultados dessa avaliação. Na semana pedagógica, foi repassado pelo diretor a todos os participantes os resultados principais deste relatório”.

Já para os alunos entrevistados, até o presente momento, essa pergunta não foi respondida, o que me leva a deduzir que não houve o processo com esses estudantes ou, se ele ocorreu, pode ter sido feito em uma escala que não atingiu a sua totalidade.

A falta de clareza na estratégia de divulgação dos resultados pode contribuir para o engavetamento das informações, sem que aqueles sejam de conhecimento

dos interessados, tornando-se um documento escondido nos armários ou esquecido no universo virtual.

Os benefícios da avaliação institucional não estão apenas em seus resultados finais, consolidados em relatórios, mas também nos dispositivos da ação, no desenvolvimento do processo, em virtude de ser uma construção coletiva (SOBRINHO, 2011, p. 66).

Quando entrevistado sobre o uso dos resultados e as suas diferenciações de CREDE para CREDE, um agente da SEDUC expôs o seguinte dado:

Nós entregamos para cada superintendente um CD de cada escola, contendo os relatórios produzidos. Não lembro ao certo se a ação era para entregar o CD na escola, uma vez que os dados estavam disponíveis no site da SEDUC, mas lembro bem que trabalhamos com eles (superintendentes) a necessidade da escola apropriar-se dos resultados e fazer ampla divulgação junto à comunidade educacional (Entrevista concedida em maio de 2013).

Percebe-se nessa fala, aliada a alguns pequenos casos (dos 44 gestores entrevistados, oito afirmaram ter recebido essa orientação da CREDE), que a intenção de divulgação dos resultados não foi obtida conforme planejada. Talvez isso remeta ao processo inconcluso de sensibilização que relatamos anteriormente.

Uma forte intensidade de energias, sensibilização e aprofundamento dos temas e da importância da avaliação deve ser empreendida na preparação para a AI. Da mesma maneira, o seu retorno deve ser trabalhado para que todos os atores se apropriem do resultado, transformando-o em ponto de apoio para fazer com que o processo educacional torne-se mais efetivo na busca pela qualidade.

2.5 O ciclo da política – Pensando a Avaliação Institucional cearense

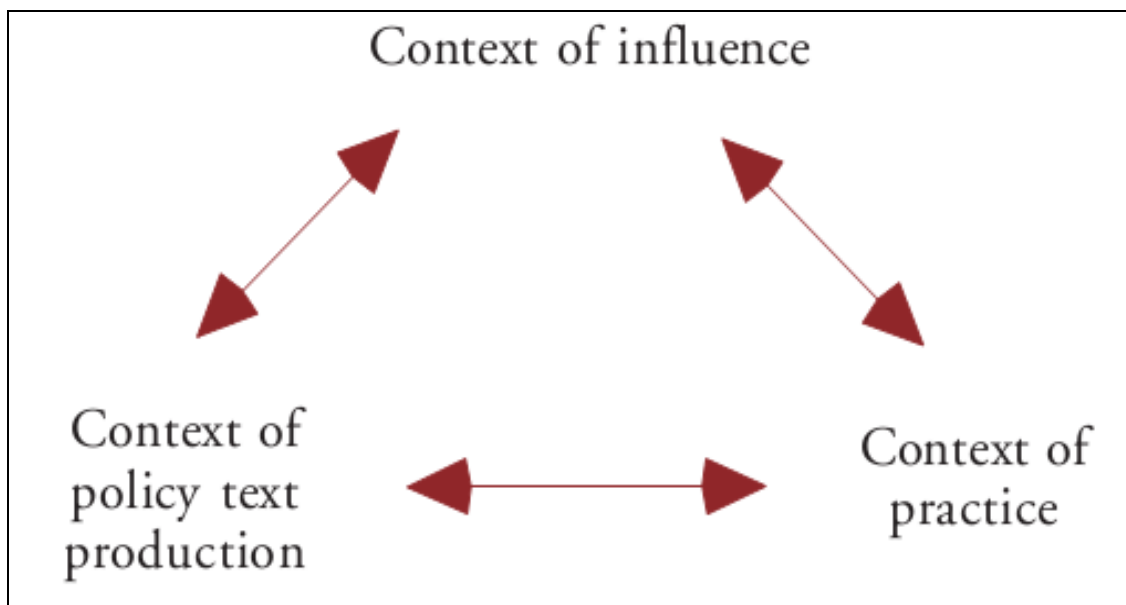
Nos três tópicos anteriores, apresentei uma discussão sobre as partes que compuseram a Avaliação Institucional no Ceará, compartimentando as ações para oferecer uma visão detalhada quanto ao processo sobre o qual ela foi fundamentada.

Acredito que essa opção metodológica ajudará, a partir de uma concepção parcial, na análise do ciclo de política educacional ocorrida, , para compreendê-la na sua totalidade

Argumentar-se-á que a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos (MAINARDES, 2006, p. 48).

Inicialmente, é preciso perceber que no ciclo de políticas existem três contextos que devem fazer parte da análise.

Figura 13: Contextos da formulação de uma política



Fonte: MAINARDES, 2006, p.51.

Nesse caso, a sugestão é analisar o contexto da influência, o da produção do texto e o da prática. Para o primeiro deles, existem atores que influenciam a formulação da política.

Atuam neste contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. (...) Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência (...) Trabalhos mais recentes apontam para uma

análise mais densa das influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais (MAINARDES, 2006, p. 51).

Analisando a Avaliação Institucional, não é possível identificar esses sujeitos. O Ceará tem, como afirmado anteriormente, uma tradição consolidada no âmbito das avaliações em larga escala. No entanto, o surgimento da AI veio descolado de situações nacionais ou internacionais que influenciassem a sua criação. Analisamos os documentos oficiais, em especial os programas disponíveis no site da SEDUC, além de ter acesso a eventos oficiais, reuniões temáticas e encontros de planejamento e, em nenhum deles, o discurso anterior em direção à sua criação foi proferido.

Nas entrevistas realizadas com os formuladores da política que atuam na SEDUC, foi expresso que a razão de criação da AI se dá em face “da necessidade de ter uma visão mais completa da escola”. No mesmo caminho, tivemos a seguinte resposta: “não houve influência externa. O que ocorre é que nós já havíamos feito parte de experiência de AI na rede, em momentos anteriores, e achamos necessária a aplicação”.

Em uma parte da entrevista, quando indagado sobre a origem da ideia da realização da Avaliação Institucional, um formulador afirmou:

Eu não participei diretamente, pois na época ocupava outra função, mas sei que o senhor... (membro da gerência superior) reiterava a necessidade de se conhecer melhor a escola, seus processos e desafios. Acredito que foi mais por uma influência de sua concepção de educação que a ideia tenha surgido (Entrevista realizada em maio de 2013).

No segundo contexto, da produção do texto, não houve uma legislação específica para tratar do tema, um decreto ou uma portaria. Oficialmente, o que existe é o processo de licitação para contratação da empresa, com o seguinte objeto: “licitação do tipo técnica e preço para contratação de serviços de consultoria, objetivando realizar a Avaliação Institucional das escolas da rede pública estadual do estado do Ceará”²³.

Outro momento em que é citado textualmente o termo Avaliação Institucional, no Diário Oficial do Estado do Ceará, é no Decreto nº 30282/2010, de 4 de agosto de 2010, no qual é aprovado o regulamento da SEDUC, que, no seu artigo 32,

²³ Diário oficial do estado do ceará. Disponível em: <<http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20100521/do20100521p01.pdf#page=20>>. Vários acessos.

dispõe: “À Célula de Estudos e Pesquisas compete, inciso IV, realizar o processo de avaliação institucional, integrando a autoavaliação das escolas, a avaliação de desempenho e os indicadores de movimento e rendimento escolar”²⁴. Em síntese, a política apresentada não ressalta um texto que possibilite qualquer análise.

Com relação ao contexto da prática, com base nas entrevistas com os atores escolares e os formuladores das políticas, percebi que a política foi recebida com certo nível de surpresa em determinados contextos e com pouca apreensão em outros, devido à falta de informação prévia. Esses sujeitos efetuaram a orientação, ou seja, receberam o aplicador do questionário e contribuíram na condução da avaliação, sem a devida oportunidade de discutir e opinar sobre a metodologia ou a prática existente.

Na prática de aplicação da política, é possível inferir que existiram tensões e conflitos. Um gestor escolar afirmou que “não era para ter pesquisado alunos do 1º ano, eles mal tinham chegado a escola, não conheciam a realidade”, também percebido em frases do tipo “foi tudo muito rápido, sem preparação”, “ficamos sabendo na véspera”, “não houve sensibilização”.

Do ponto de vista dos formuladores, a aplicação ocorreu conforme planejado: “definimos o percentual de alunos, professores, gestores e famílias a serem avaliadas e o sorteio foi realizado na hora dentro dos padrões”, como destacado por um formulador. Assim, a tensão existente localiza-se no espaço dos atores escolares e, para os formuladores, a aplicação ocorreu dentro do planejado.

Nas críticas conceituais elaboradas pelos autores da concepção de análise do ciclo de políticas, foram acrescentados dois outros contextos: o dos resultados e o da estratégia política (MAINARDES, 2006).

Tendo como base as questões norteadoras, considero que, do ponto de vista dos resultados práticos, como refletido na devolução do relatório, as escolas não tiveram impacto nas suas ações, nem mesmo para segmentos particulares. Algumas delas utilizaram o resultado e fizeram exposições, mas, em nenhuma entrevista feita, foi apresentado, por exemplo, um plano de ação para atuar na fragilidade das escolas.

²⁴ Diário oficial do estado do Ceará, p. 07. Disponível em: <<http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20100805/do20100805p01.pdf#page=7>>. Vários acessos.

Sobre os dados oficiais, não houve pronunciamento dos formuladores. No site da SEDUC, estão disponíveis os relatórios por escola; porém, não existe um texto que teça considerações gerais.

Como já relatado, não há uma prática de avaliação das políticas públicas implementadas no país, sendo o Ceará também uma regra dessa afirmação. Assim, não foi desencadeado nenhum processo avaliativo sobre a política ora discutida (não chegou ao público e nenhum formulador a mencionou nos processos de entrevista), o que é uma circunstância preocupante, uma vez que o desenvolvimento da atividade, além de envolver tempo dos profissionais, no âmbito escolar e na rede, também envolveu um volume considerável de recursos públicos: R\$ 549.986,75.

O contexto da estratégia política, “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2006, p. 55). Para o pesquisador em políticas educacionais, são necessárias proposições de ações após a análise das situações presentes, uma vez esse é um campo da pesquisa social crítica, “o qual é produzido para uso estratégico em embates e situações sociais específicas (op.cit: p.55)”.

Dessa forma, tratarei no próximo capítulo de algumas sugestões nas alterações do ciclo da política, compreendendo a estratégia política a ser empregada.

2.6 Avaliação Institucional no Ceará: “uma bola na trave”?

A decisão política de fazer uma Avaliação Institucional na rede estadual cearense foi inegavelmente um acerto, tendo em vista que tal procedimento contribui para o conhecimento mais aprofundado das questões que compõem o complexo cenário de uma escola.

O cotidiano atribulado, muitas vezes, interfere no conhecimento tácito das questões importantes e, por isso, serve como um véu encobrindo a realidade. De tal situação, deriva a assertiva do programa.

No entanto, apenas a decisão e a implantação não são suficientes para tornar uma política eficaz quanto ao seu objetivo. É preciso cuidado com o antes e o depois da aplicação da política.

Em tese, foi nesse aspecto que ocorreram as maiores falhas no seu desenvolvimento: a preparação, ou seja, a sensibilização anterior da comunidade para um envolvimento efetivo no processo e a metodologia para divulgação dos resultados.

Tal situação prejudica a cultura avaliativa da escola, uma vez que existe resistência ao processo. Ao mesmo tempo, o fato de ter participado ajuda os atores educacionais a ter uma avaliação positiva do processo, almejando um maior número de aplicação de resultados.

Apenas como referência, o estado do Espírito Santo está em fase de implementação de uma Avaliação Institucional. No seu documento norteador, ao qual tivemos acesso, estão expressas duas fases do processo:

Avaliação Externa

A avaliação externa será realizada em todas as 428 escolas da rede estadual, em duas etapas:

1ª etapa: aplicação de um instrumento avaliativo, organizado em construtos, com atribuição de valores, elaborado levando-se em consideração a Teoria de Resposta ao Item que contemplará as diversas dimensões da gestão nas escolas (deverá coletar as informações necessárias à inspeção e ao diagnóstico do PDE Interativo) pela equipe de inspetores da Gerência de Monitoramento de Programas e Projeto, que serão capacitados para tanto. As informações coletadas serão lançadas em um sistema web para compor o relatório de indicadores de gestão por escola que ficará disponível em portal de resultados para diversos tipos de consultas e comparações.

2ª etapa: aplicação direta de instrumento on-line a gestores, professores, alunos e pais, organizado em construtos, com atribuição de valores, elaborado levando-se em consideração a Teoria de Resposta ao Item com a finalidade de coletar informações sobre perfil, satisfação com a atividade exercida, liderança, efetividade do gestor e percepção da visão e objetivos da escola (ESPÍRITO SANTO, 2013, p. 10).

É possível perceber, dessa forma, que o conjunto de dados relevantes que o Ceará levantou com o questionário elaborado também será investigado pelo Espírito Santo, na modalidade de Avaliação Externa, por meio de respostas on-line. No âmbito da escola, ocorrerá da seguinte forma:

Avaliação Interna

(...) A avaliação interna será realizada pela própria escola, a cargo do conselho escolar, sob a orientação inicial de consultores da contratada. Pedagogos e/ou Diretores serão capacitados para coordenar o processo de auto avaliação da escola, que não será

realizada por aplicação de questionários aos envolvidos, mas por meio de oficinas participativas para construção conjunta das diversas etapas de reflexão que serão registradas pelos consultores da contratada no portal da avaliação interna, os registros poderão ser consultados pelos envolvidos daquela escola e equipe da secretaria.

A avaliação interna fomentará inicialmente a análise e discussão dos objetivos da escola, quais as competências cognitivas, afetivas e sociais a que ela se propõe, bem como o alinhamento desses objetivos à Proposta Pedagógica e a coerência e clareza dos objetivos em relação aos projetos e ações educativas desenvolvidas pela equipe escolar. Essas discussões poderão fomentar a reformulação da proposta ou explicitar melhor os objetivos ali expressos.

A partir da análise/discussão serão selecionados os indicadores que expressam o alcance dos objetivos da escola, para serem analisados.

Definidos e analisados os indicadores serão elencadas os problemas e causas detectados. **O resultado da avaliação institucional subsidiará o planejamento estratégico da escola.**

As definições e o plano de ações criados nas oficinas deverão ser registrados em sistema web específicos a ser desenvolvido pela empresa contratada.

O plano de ação de cada escola deverá ser inserido no seu PDE e sua implementação e controle acontecerá no âmbito da plataforma de gestão do PDE (ESPÍRITO SANTO, 2013, p. 10-11. **Grifos nossos**).

Nessa perspectiva de experiência, uma vez que está na fase de formulação e implementação, percebe-se um tratamento diferenciado ao ocorrido no Ceará, com propostas de ações na escola que se aproximam dos princípios teóricos defendidos por Afonso (2009), Demo (2008), Sobrinho (2011), dentre outros estudiosos do tema.

Destaca-se, também, o fato de estar previsto um planejamento estratégico a partir da realidade da escola, ou seja, uma aplicabilidade prática do esforço coletivo realizado nas discussões.

No Ceará, perguntei aos entrevistados se eles consideravam a AI importante e qual era a frequência ideal para a sua aplicação. As respostas convergem no sentido de vislumbrar a importância da política e da necessidade de se ter uma maior frequência na sua aplicação.

Dessa constatação, elaborei o Plano de Ação Educacional presente no próximo capítulo, esperando contribuir na avaliação e proposição da política e instituindo continuidade com maior sustentabilidade financeira e, principalmente, com o correto uso político dos processos mobilizatórios.

3 TEORIA DO PROGRAMA PARA A REFORMULAÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Como dissertado na introdução deste trabalho, avaliar faz parte do hábito humano, em qualquer relação de interação social. Mesmo que de forma inconsciente, estamos fadados a tecer considerações avaliativas sobre as mais diversas circunstâncias cotidianas.

No entanto, quando falamos em processos formais de avaliação, existe uma predisposição para a resistência. No nosso país, essa situação está arraigada nos ambientes públicos e privados, uma vez que o contexto sociohistórico brasileiro é marcado por processos autoritários e punitivos, algumas vezes falsamente embasado por processos avaliativos.

Diante dessa resistência ao processo avaliativo, como, por exemplo, um estudante frente à prova bimestral de conteúdos, perdem-se oportunidades para que tal processo possa ser visto e praticado como um elemento de construção de novas oportunidades e caminhos.

É preciso começar a desenvolver um olhar sobre os processos avaliativos como aliados nas execuções de tarefas que devem ser melhor trabalhadas, para que os objetivos sejam efetivamente alcançados. Nesse ínterim, está a educação pública do nosso país.

O Brasil possui uma força econômica expressiva no cenário mundial²⁵. Entretanto, quando pensamos na qualidade de vida dos brasileiros, estamos muito longe de um cenário que possa ser socialmente mais justo. O Índice de Desenvolvimento Humano, um indicador que trabalha com critérios que se opõem ao fator econômico bruto(uma vez que a produção de riquezas materiais não tem relação direta com o bem-estar de uma população), pode ser considerado um elemento para verificar a qualidade de vida de uma população

Desde 2010, quando o Relatório de Desenvolvimento Humano completou 20 anos, novas metodologias foram incorporadas para o cálculo do IDH. Atualmente, os três pilares que constituem o IDH (saúde, educação e renda) são mensurados da seguinte forma:

²⁵ Vários estudos e artigos tratam do tema. Ver, por exemplo, o artigo de Antonio Luiz M Costa na Revista Carta Capital. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/economia/brasil-sexta-economia-do-mundo>>. Vários acessos.

- a) Uma vida longa e saudável (saúde) é medida pela expectativa de vida;
- b) O acesso ao conhecimento (educação) é medido por: **i) média de anos de educação de adultos**, que é o número médio de anos de educação recebidos durante a vida por pessoas a partir de 25 anos; e **ii) a expectativa de anos de escolaridade para crianças na idade de iniciar a vida escolar**, que é o número total de anos de escolaridade que um criança na idade de iniciar a vida escolar pode esperar receber se os padrões prevalecentes de taxas de matrículas específicas por idade permanecerem os mesmos durante a vida da criança;
- c) E o padrão de vida (renda) é medido pela Renda Nacional Bruta (RNB) per capita expressa em poder de paridade de compra (PPP) constante, em dólar, tendo 2005 como ano de referência (PNUD, 2013.**Grifos nossos**).

Nosso IDH em 2011 foi de 0,718 e, quando analisado em relação a países com uma economia de menor expressão, como, por exemplo, Cuba, Uruguai, Chipre, Andorra e Panamá, verifica-se uma situação de maior vulnerabilidade²⁶.

Se pensarmos nos resultados educacionais expressos em Avaliações de Larga Escala, continuamos em um cenário preocupante. No Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), apesar de algumas melhorias, os resultados ainda se encontram bem abaixo da proficiência considerada aceitável no desenvolvimento da nossa juventude²⁷.

O que fazer, então, para acertar um caminho que eleve o nível de aprendizagem dos estudantes, melhore o desenvolvimento social e oportunize condições dignas para os jovens? A resposta para uma questão complexa como essa não é simples e muito menos única. São necessárias ações conjuntas em diversas áreas, com foco, organização, acompanhamento e avaliação.

Dentre as ações que podem contribuir para a superação desse cenário, compreendo que os processos avaliativos formam um suporte fundamental para entender em que patamar educacional estamos e quais estratégias podem ser utilizadas para uma melhoria na educação.

Por isso, é necessário transformar a cultura avessa à avaliação, estimulando processos que elucidem questões que permanecem encobertas no véu do “achismo”. A década de 1990 marca no Brasil o início de um processo de institucionalização de avaliações em larga escala, com a criação do Sistema de

²⁶ Esses dados podem ser acessados em <http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/IDH_global_2011.aspx?indiceAccordion=1&li=li_Ranking2011>.

²⁷ Para os resultados da edição 2009 ou das anteriores, acesse <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>. Outras informações também podem estar disponíveis em <<http://www.oecd.org/pisa/>>.

Avaliação da Educação Básica²⁸ (SAEB), ação que foi replicada em alguns estados da federação, como no Ceará, que criou, em 1992, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará (SPAECE).

Daquele período até hoje percebemos uma crescente utilização de procedimentos e ferramentas que aprimoram essas avaliações, como a metodologia Teoria de Resposta ao Item (TRI) adotada no ENEM, em 1998, e expandida para as demais avaliações. Apesar de se considerar que os professores, gestores e comunidade escolar em geral ainda não dominam plenamente o entendimento procedimental, bem como as potencialidades dessa ação, percebe-se que houve uma diminuição da resistência em relação ao seu uso.

Uma das organizações com referência e experiência no uso da TRI nas avaliações de aprendizagem em larga escala no Brasil é o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora. Ele atua em parceria com governos estaduais e municipais na elaboração de programas de avaliação que contribuem para diagnosticar e corrigir ações, em uma busca constante pela melhoria da qualidade educacional. O CAEd está presente em vários estados e municípios brasileiros, demonstrando a ampliação das ações e a aceitação da comunidade na participação dessas avaliações²⁹.

Se, por um lado, pela vertente Avaliação de Aprendizagem, houve uma consolidação de práticas no nosso país, por outro, quando pensamos em Avaliação Institucional, ou seja, na avaliação multidimensional de um órgão, como uma escola, ou mesmo uma rede de ensino, ainda estamos longe de termos bases mais sólidas.

No Ceará, ocorreram experiências pontuais de avaliação, marcadamente pela influência de políticas de governo, a partir da identificação de um secretário de educação com o tema. No mandato de 1995 a 2002, teve início um processo incipiente nas escolas estaduais e na gestão posterior, houve outra tentativa, ambos ligados à Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Federal do Ceará, respectivamente. Provavelmente essa relação com

²⁸ Outras informações podem ser acessadas em <http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_77.php>.

²⁹ Para outras informações, acesse <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/>>.

as universidades foi a propulsora da ação, uma vez que a vivência de Avaliação Institucional na Educação Superior é mais usual (SILVA, 2005)³⁰.

Em 2011, o estado vivenciou uma experiência de Avaliação Institucional, por meio da contratação da empresa consultora na área educacional AVALIA. O questionário foi validado por integrantes da Célula de Avaliação da SEDUC e aplicado ao conjunto de escolas regulares e profissionais da rede estadual.

O processo de aplicação da AI seguiu os parâmetros que geralmente são utilizados pela SEDUC. O Comitê Gestor foi informado e discutiu os procedimentos e as CREDES/SEFOR, através da Superintendência, foi instruída nos métodos a serem replicados em cada regional no nível de escolas. É salutar informar que foi contratado um aplicador responsável pela coleta de informações nas escolas.

Após essa fase, a AVALIA iniciou o processo de tabulação de dados. As questões abordadas foram agrupadas em indicadores baseados na TRI, para permitir a comparabilidade ao longo do tempo em uma mesma instituição, bem como com outras unidades escolares e grupos de escolas (regionais ou estaduais).

As informações condensadas ficaram à disposição do público no sítio da Secretaria de Educação Básica do Ceará, em dois relatórios: um de frequência de respostas, que aborda as questões socioeconômicas dos respondentes e as questões levantadas, e o outro de percepção da comunidade escolar, que produz inferências sobre os diversos aspectos que compõem a escola.

Do ponto de vista da qualidade técnica do material elaborado, a SEDUC conseguiu junto à empresa um excelente nível de atendimento. No entanto, com relação ao seu uso, o processo foi permeado por lacunas, que produziram um vazio em uso.

No que tange à devolutiva da pesquisa, não existiu uma formação para a utilização adequada dos dados, nem mesmo uma sensibilização das escolas, para que elas pudessem se debruçar sobre o conjunto de informações e extrair questões que contribuíssem para o desenvolvimento educacional. Destaque-se nesse momento que, das entrevistas realizadas, em três CREDES a orientação de uso do material foi mais consistente, passando de um informe burocrático no meio de uma pauta de reunião para o devido espaço de divulgação.

³⁰ Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/avinst03.htm>>. Vários acessos.

Assim sendo, ressaltamos que o resultado final de um esforço considerável, que envolveu diversas etapas de elaboração, participação de centenas de pessoas e um volume considerável de recursos públicos, ficou à mercê da “crítica roedora dos ratos, na medida em que havíamos atingindo nosso fim principal: ver claro em nós mesmos” (MARX, 2012, p. 272). No caso em questão, à crítica devoradora dos vírus na internet encarregou-se dos resultados da Avaliação Institucional, na medida em que os autores das políticas viram claro, mas as escolas e as comunidades educacionais não.

Como objetivo deste Plano de Ação Educacional, trabalhamos no capítulo 1 a contextualização da política, situando personagens e instituições, levantando, ainda, algumas caracterizações presentes na recente história das avaliações institucionais.

No capítulo 2, propusemos uma reflexão com base em duas linhas teóricas: uma que analisa o conceito de Avaliação Institucional presente em autores como Sobrinho (2011), Demo (2008), Afonso (2009), Ristoff (2011), dentre outros, com a proposição metodológica utilizada pela empresa AVALIA, e outra que reflete sobre o ciclo de políticas, a partir do estudo proposto por autores como Condé (2012) e Mainardes (2006).

Como síntese das reflexões elaboradas, consideramos que a experiência real da política de Avaliação Institucional, em 2011, no Ceará, teve sérios problemas de ordem conceitual e prática, quando a confrontamos às ideias dos teóricos utilizados como referência. Assim, compreendendo também a necessidade premente de avaliar as políticas públicas, haja vista que elas envolvem, além de recursos financeiros, uma disposição em solucionar determinadas questões, propomos um redesenho para que se possa melhorar a prática existente, com a intenção de tornar a Avaliação Institucional uma política permanente e apropriada pela comunidade escolar.

3.1 Análise de conteúdo da Avaliação Institucional no Ceará em 2011

A partir do acesso ao Relatório Final de Rede, um documento produzido pela empresa AVALIA para a Secretaria de Educação Básica, no qual consta o marco conceitual e metodológico, o submetemos à análise de palavras, ou seja,

de 'técnicas de ruptura' e afigura-se tanto **mais útil para o especialista das ciências humanas, quanto mais ele tenha sempre uma impressão de familiaridade face ao seu objeto de análise**. É ainda dizer não 'a leitura simples do real', sempre sedutora, forjar conceitos operatórios, aceitar o caráter provisório de hipóteses, definir planos experimentais ou de investigação, a fim de despistar as primeiras impressões (BARDIN, 2009, p. 30. **Grifos nossos**).

No início do processo de pesquisa, sempre percorri essa linha tênue entre o objeto do PAE e a própria vivência enquanto membro gestor de uma escola da rede estadual de ensino. Ao refletir de forma afastada do objeto, percebi que conceitos importantes, como os demonstrados na figura 14, permeavam o contexto da política.

Quando analisei aqueles que estiveram mais presentes ao longo do texto proposto pela AVALIA, verifiquei que a intenção teórica estava bem focada. Palavras como informações, qualidade, avaliação, acompanhamento, diagnóstico, relacionamento, professores, gestão, comunidade, otimização, eficácia, mudança, assegurar, potencialidades, dentre outras, nos remetem, de fato, a um fundamento sob o qual é estruturada a Avaliação Institucional: a globalidade do entendimento da situação.

É preciso mergulhar na complexidade política, social, econômica, cultural e educacional na qual a escola está envolvida, bem como a que os seus atores possuem, para que possamos aproximar o retrato proposto pela avaliação à realidade.

3.2 Teoria do Programa para uma reformulação da política de Avaliação Institucional no Ceará

Considerando que trabalhamos na perspectiva de propor melhorias para a política de Avaliação Institucional existente na SEDUC-CE, entendo que

avaliação é o julgamento sistemático das operações e/ou dos resultados de um programa ou política, comparado com um conjunto de padrões explícitos ou implícitos, como um meio de contribuir para o aperfeiçoamento desse programa ou política (WEISS, s/d, p. 7).

Para a realização da avaliação, utilizei novamente algumas afirmações de Weiss que se referem a cinco elementos-chave, a saber: I) julgamento sistemático,

II) operações, III) resultados do programa, IV) padrões de comparação e V) propósito para o qual a política é feita.

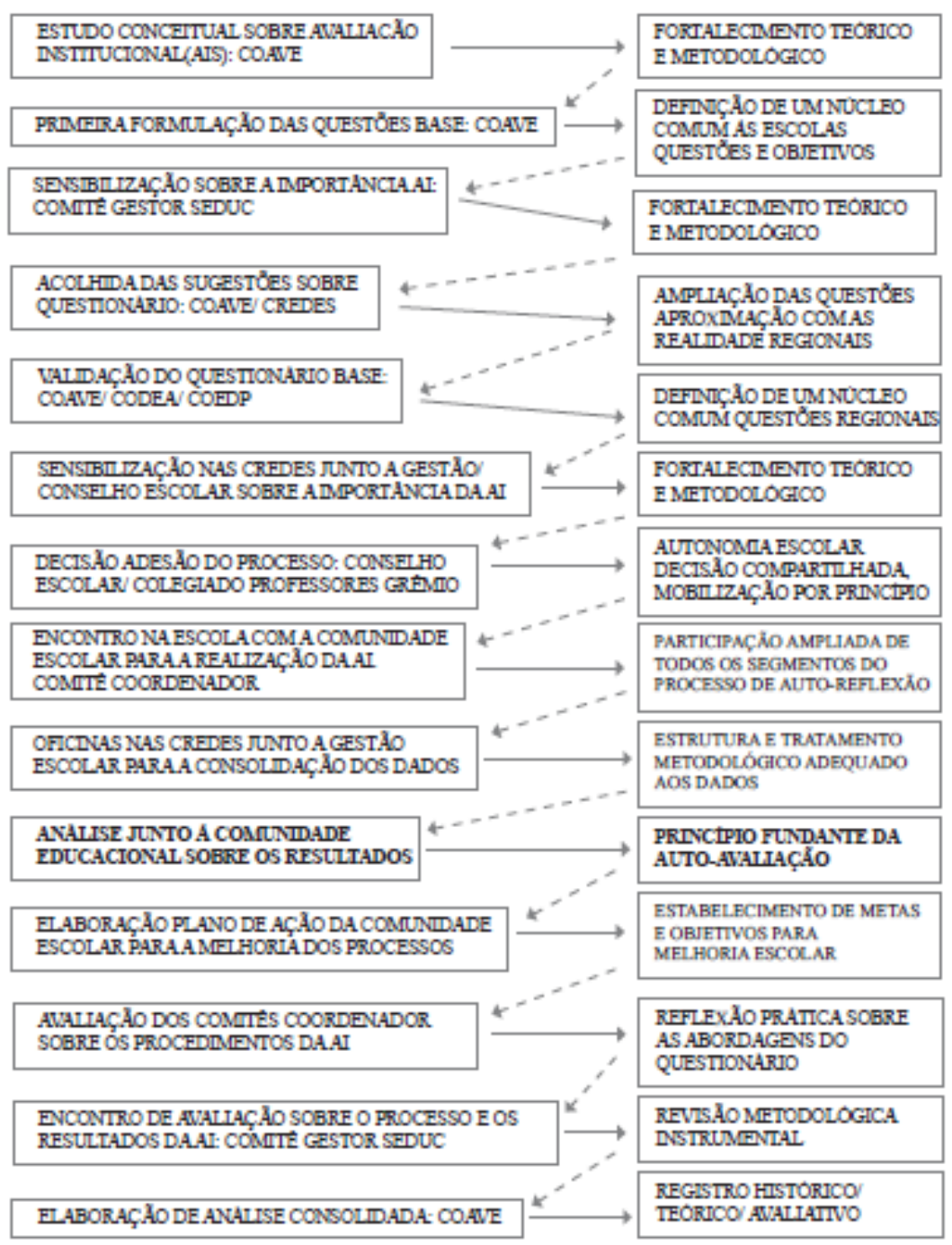
Abordei anteriormente no processo de formulação da política os aspectos que envolvem os quatro primeiros elementos chave. Assim, o objetivo neste momento é trabalhar com o propósito da política da avaliação institucional, visto que “o que distingue a pesquisa em avaliação das outras pesquisas não é o método nem o assunto avaliado, mas sim o intento, ou seja, o propósito para o qual ela é feita” (WEISS, s/d, p. 22), bem como considerar que a distribuição do “direito à educação, garantindo a todos os brasileiros importa monitorar o conjunto de mecanismos políticos que geram ações educacionais neste sentido” (ZAMPIRI, 2009, p. 1).

Em síntese, podemos definir como uma conscientização da importância da avaliação o olhar sobre todos os aspectos que compõem o ambiente escolar, motivando alterações necessárias por meio de um desenho de plano de ação que possibilite melhorias. A Avaliação Institucional tem as condições de propiciar esse olhar contextual, oferecendo condições à comunidade escolar de traçar um plano de ação para superação dos desafios existentes.

Para tanto, apresento uma teoria do programa de avaliação institucional, reformulando práticas e ações, já que consideramos que

por teoria, não quero dizer qualquer coisa pseudo-intelectual ou polissilábica. Quero dizer o conjunto de crenças subjacentes à ação. A teoria não tem de ser uniformemente aceita. Não tem de ser correta. É um conjunto de hipóteses sobre as quais as pessoas constroem seus planos de programas. É uma explicação dos elos causais que unem os inputs do programa aos seus outputs esperados, ou, como afirmou Bickman ‘um modelo plausível e sensato do modo como se espera que um programa funcione’. Wholey (1987) diz que a teoria de programas identifica ‘recursos do programa, suas atividades e resultados pretendidos, enquanto especifica uma cadeia de suposições causais que une os recursos, atividades, resultados imediatos e metas finais de programa’ (WEISS, s/d, p. 57-8).

Figura 15: Teoria do Programa para reformulação da Avaliação Institucional do Ceará



Fonte: Elaboração do autor (2013).

Assim, a teoria do programa apresentada não se esgota em si mesma: é um esforço intelectual de rever o desenho da política estudada, criando estratégias diferenciadas de atuação, na busca por melhores resultados.

3.3 Explicando o passo-a-passo da Teoria do Programa

No âmbito propositivo, trabalhei com a fundamentação de ações que não onerassem as despesas da Secretaria de Educação. Para que isso possa ocorrer efetivamente, realizei um estudo na estrutura administrativa.

Desse modo, utilizei a organicidade funcional para fases de estudo e proposição na SEDUC, a execução da política com a sensibilização dos atores escolares e a aplicação e a avaliação do processo e dos resultados alcançados.

3.3.1 Primeiro momento: estudo conceitual, sensibilização dos dirigentes da rede e elaboração do questionário

A aplicação de uma Avaliação Institucional deve ser uma decisão analisada por todos que dela pretendem fazer uso, como os dirigentes da rede de ensino e os profissionais que atuam nas escolas. Assim sendo, uma das formas de subsidiar o processo decisório é o estudo teórico sobre os conceitos que envolvem a AI, elencando autores, princípios e fundamentos que balizem a decisão, para que não se crie uma ação sem o conhecimento tácito das problemáticas e potencialidades envolvidas.

Nesse contexto, a Gerência Superior da SEDUC se proporia a delegar a COAVE (Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação) o estudo conceitual, com vistas ao fortalecimento teórico e metodológico.

Definida a teoria que embasa o programa, é preciso formular um banco de dados com objetivos e questões que sirvam de parâmetro para discussões. Para a execução dessa tarefa, existem diversos instrumentais que podem ser utilizados: o próprio questionário elaborado para a edição 2011, as questões relevantes levantadas pelo Prêmio Gestão Escolar e as apontadas pelo Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Interativo)³². São subsídios importantes, mas que devem ser pensados como elementos comuns de uma prática nacional.

Após esse momento, haveria um intenso processo de sensibilização sobre a importância da Avaliação Institucional junto ao Comitê Gestor da SEDUC. Destaque-

³² Para esse programa do MEC, ver informações em <<http://pdeinterativo.mec.gov.br/>>.

se que esse procedimento é fundamental, uma vez que o Ceará está vivenciando, há mais de 20 anos, práticas de avaliação de aprendizagem em larga escala, mas sem uma prática de AI. Isso mostra que os gestores da rede estadual ainda não estão comprometidos e convencidos da sua importância e, por isso, não compreendem que os espaços locais de atuação são fundamentais para disseminar motivação para o procedimento proposto.

Concomitante ao processo de sensibilização, a COAVE já exporia um pré-projeto das questões comuns a serem levantadas. É importante ressaltar que, apesar de tendermos a uniformizar as escolas de uma rede, cada uma delas é um universo em si mesmo, devendo ter respeitada a sua história e as suas singularidades. Nesse momento da teoria, as CREDES/SEFOR se debruçariam sobre as formulações propostas, sugerindo alterações ou acrescentando novas perguntas.

Terminada essa etapa de coleta de sugestões, a COAVE, a CDEA (Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem) e a COEDP (Coordenadoria de Educação Profissional) se uniriam para dar uma versão final ao questionário comum.

Cabe aqui destacar que é preciso pensar sempre em processos que fortaleçam a autonomia escolar, conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trabalhando, assim, com a possibilidade de ter espaço livre para as escolas definirem questões particulares a serem pesquisadas. Essas ações podem ser resumidas nas informações contidas no Quadro 2:

Quadro 2: Síntese da organização do primeiro momento

Responsáveis	Gerência superior SEDUC/COAVE
Período de execução	Janeiro a março
Custos orçamentários	Utilização da própria estrutura funcional, sem custos adicionais.
Pessoal envolvido	Coordenadores da CREDE/SEFOR, Superintendentes Escolares, CDEA e COEDP.

Fonte: Elaboração do autor.

3.3.2 Segundo momento: sensibilização regional, formação com colegiados das escolas, processo de adesão, aplicação da AI, análise de resultados, elaboração de plano de ação e avaliação do processo.

Após as etapas que envolvem aspectos que denominaremos de macro, por envolverem instâncias da gestão da rede estadual de ensino, o caminho a seguir deve ser trabalhado em direção à escola.

O momento envolveria sensibilização junto a dois órgãos da escola: núcleo gestor e conselho escolar. Na contramão de políticas que personalizam e atribuem as decisões da escola à figura do diretor, se existe o interesse de democratizar os espaços e decisões escolares, é preciso movimentar a política nessa direção. Assim, o processo de sensibilização já seria apresentado para representantes dos diversos segmentos escolares, uma vez que o Conselho Escolar é formado dessa maneira.

Após essa sensibilização, os participantes retornariam às suas escolas para replicarem as informações e discutir, de forma ampliada, com o colegiado de professores, o grêmio estudantil, o conselho escolar e o núcleo gestor, a decisão, ou não, de participar do processo, o que deve ser registrado em ata.

Adesão voluntária é um princípio do qual não se deve abrir mão, sob pena de comprometer todo o processo de Avaliação Institucional (RISTOFF, 2011), tendo em vista que não se impõe uma avaliação com essa concepção à escola: esta deve estar convencida da sua importância e querer realizá-la, em um movimento de dentro para fora.

Defendidos os princípios que norteiam este tipo de avaliação alinham-se aos referenciais expressos por Fernandes (2002, p.43) os quais, numa perspectiva transformadora e de aperfeiçoamento, podem ser, concisamente, assim enumerados: a) Adesão voluntária: o projeto deve ser desejado por toda a comunidade, estimulada a participar de reuniões democráticas (SILVA, 2007, p. 17).

Com a adesão voluntária, processos como autonomia escolar, decisão compartilhada e mobilização por princípios são efetivamente praticados na escola.

Definidas as escolas participantes, a próxima etapa proposta é a aplicação propriamente dita da Avaliação Institucional por meio de um questionário. A sugestão é que exista uma representação numericamente definida para cada segmento escolar, garantindo uma amostra científica que possa balizar os resultados, tendo como metodologia o sorteio aleatório de parte dessa amostra.

Concluída a etapa de aplicação da AI, o que se tem é um conjunto de dados brutos, com informações relevantes sobre todos os aspectos que compõem a escola, mas que precisam de tratamento adequado. Para realizar essa tarefa, as

CREDES/SEFOR, apoiadas e formadas pela COAVE, promoveriam oficinas de consolidação e tratamento desses dados.

Com os cuidados metodológicos adequados, cada escola é capaz de fazer esse processo. Acredito não estar propondo nada que seja tão complexo a ponto de se apresentar como irrealizável por uma escola. O Prêmio Gestão Escolar já trabalha nessa perspectiva com resultados positivos, ou seja, naquele prêmio é a própria escola que tabula os seus dados sob a orientação procedimental. Com a sua consolidação e tratamento, deve vir uma etapa para dar sentido a todo o esforço empreendido: análise junto à comunidade dos resultados alcançados.

Se o caminho percorrido até o momento envolveu um esforço coletivo para a compreensão da realidade, não há como não pensar no uso adequado desses dados, abrindo as gavetas ou sistemas nos quais eles estejam “encarcerados”.

A experiência de 2011, com todas as suas limitações procedimentais, conseguiu produzir um conjunto de dados relevantes. Porém, ela não permitiu propor uma ação à altura das informações colhidas. Para não incorrer em um erro desse tamanho, é importante atentar-se para essa etapa do programa, afinal,

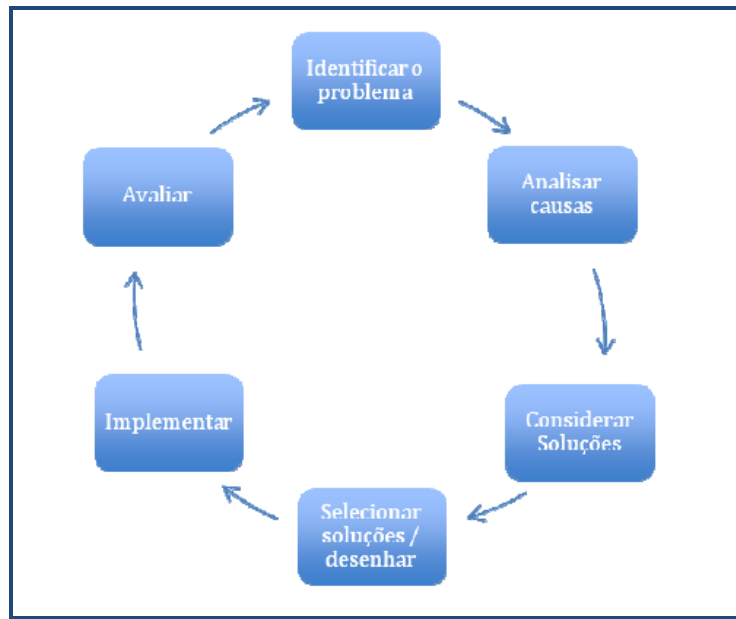
ela [escola] não pode ser apenas explicada por tabelas, por cifras e percentuais. Ela precisa de um esforço interpretativo capaz de dar significado à infinidade de dados que qualquer instituição é capaz de produzir rapidamente por meio de seus sistemas de informação. Para usar a metáfora de M. H. Abrams, a avaliação precisa ser espelho e lâmpada, não apenas espelho. Precisa não apenas refletir a realidade, mas iluminá-la, criando enfoques, perspectivas, mostrando relações, atribuindo significado. **Sem um eficiente trabalho interpretativo, os dados serão apenas marcas sobre tabelas e gráficos, sem utilidade gerencial** (RISTOFF, 2011, p.50. **Grifos nossos**).

Publicando os dados junto à comunidade escolar, o efeito reflexivo aumenta consideravelmente, levando os segmentos a sentirem-se parte da instituição no âmbito, também, das responsabilidades. Quando se fica sozinho com os problemas, poucos são os que aparecem para ajudar; quando socializamos situações, comprometemos pessoas na busca pela resolução.

Não adianta, entretanto, ficar em uma posição de apenas falar sobre as situações. É preciso definir prioridades e estratégias para melhorar o que precisa de atenção. Assim, o trabalho de divulgação de resultados deve estar umbilicalmente ligado à elaboração de um plano de ação da comunidade escolar para a melhoria dos processos vigentes na escola.

O professor e pesquisador Eduardo 2 (2012) apresenta de forma didática um esquema de análise e intervenção através de uma política pública, que pode ser reproduzido em uma escala menor, no caso, um plano de ação escolar.

Figura 16: Diagramando um esquema analítico geral



Fonte: CONDE, 2012, p. 82.

Com a elaboração do Plano de Ação, a escola tem a oportunidade de construir coletivamente soluções, que, na maior parte das vezes, são simples, mas encontravam-se ocultas.

Quadro 3: Síntese da organização do segundo momento

Responsáveis	Coordenadores CREDE/SEFOR e Superintendentes
Período de execução	Abril a junho
Custos orçamentários	R\$ 500,00 por escola para cobrir custeio (material de expediente e refeições para participantes).
Pessoal envolvido	Gestores Escolares, Conselho Escolar, Grêmios Estudantil, Professores, Pais e Comunidade.

Fonte: Elaboração do autor (2013).

3.3.3 Terceiro momento: avaliando o processo da Avaliação Institucional e consolidando resultados

Após o Plano de Ação, é preciso partir para um procedimento também importante em qualquer política pública: a avaliação. Por que avaliar?

Novamente, a resposta mais direta é: porque o investimento público realizado em uma política deve ser verificado quanto ao atendimento de suas metas, objetivos, alcance, eficiência, eficácia e efetividade (CONDÉ, 2012, p. 95-6).

Assim, proponho nesta teoria do programa que seja realizada, em cada escola participante, uma avaliação sobre todas as etapas propostas, para que se tenha um *feedback* de quem esteve na ponta do procedimento e, assim, uma análise mais real se o que foi planejado teve uma execução apropriada ou não.

As escolas, por meio dos seus Comitês Coordenadores Locais, respondem a questões sobre as etapas desenvolvidas, refletindo sobre a prática, abordagens, questionários e modelo estrutural.

O resultado dessa avaliação é levado para as CREDES/SEFOR, que o condensam, eliminando repetições e enviando para a COAVE. Esta, por sua vez, realiza, junto ao Comitê Gestor da SEDUC, um momento de avaliação, para que os gestores da rede possam pensar e avaliar como foram realizadas as etapas. Com isso, têm-se a oportunidade de efetivação de uma revisão metodológica e instrumental que se julgar necessária.

Finalizando o programa da Avaliação Institucional, a proposta é que a COAVE possa elaborar uma análise consolidada dos dados disponibilizados, bem como do histórico processual efetuado, tecendo considerações sobre o aparato realizado.

Quadro 4: Síntese da organização do terceiro momento

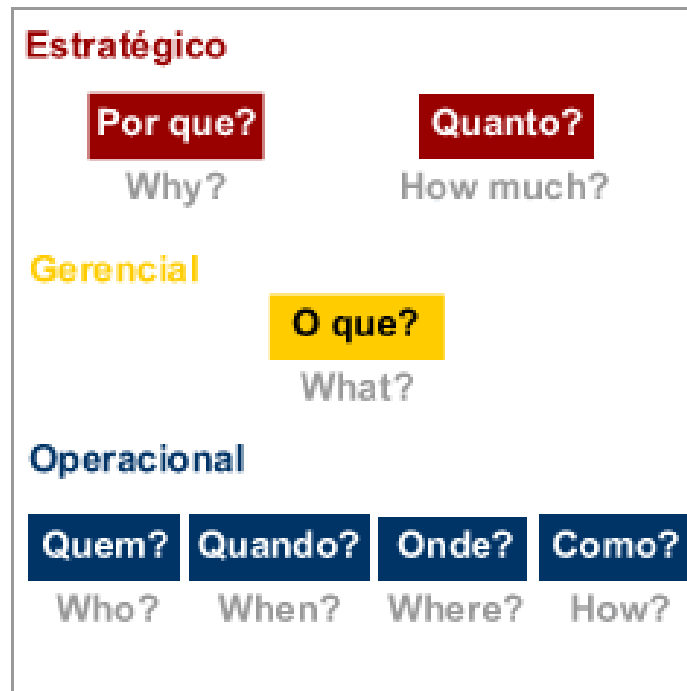
Responsáveis	COAVE
Período de execução	Julho a setembro
Custos orçamentários	Utilização da própria estrutura funcional, sem custos adicionais.
Pessoal envolvido	Coordenadores CREDE/SEFOR, Superintendentes Escolares e Comitê Organizador Local

Fonte: Elaboração do autor (2013).

3.3.4 Considerações finais sobre a Teoria do Programa proposta

Considerando a necessidade de ferramentas que contribuam para uma melhor organização de planos de ação, proponho a utilização do sistema 5W2H (sigla operacional), que pode ser representado da seguinte forma:

Figura 17: Representação da ferramenta 5w2h



Fonte: <http://apoie.org/_5W2H.html>

Tal instrumento estabiliza os processos que, por vezes, podem se perder no meio da abstração. Por isso, considero importante aliar a Teoria do Programa exposta anteriormente a essa ferramenta, a fim de consolidar funções, estratégias, tempo e orçamento da proposta de reformulação da Avaliação Institucional no Ceará.

Quadro 5: Reformulação da política de Avaliação Institucional a partir do modelo 5w2h

Nível	Tópicos
Estratégico (objetivo)	Por quê? Para consolidação de práticas positivas de avaliação, com vistas à elaboração de planos de ação para superar desafios educacionais.
	Quanto? R\$ 500,00 por escola participante, para que a instituição possa organizar material de expediente e refeição aos envolvidos no processo.
Gerencial	O que? Redesenho da política de Avaliação Institucional da SEDUC/CE.
Operacional (detalhe da ação)	Como? Estudo conceitual; seminários sensibilizadores; reuniões avaliativas e corretivas; aplicação de questionários; tabulação de dados; divulgação de resultados e construção de planos de ação.
	Quem? Gerência Superior SEDUC, COAVE, Coordenadores CREDE/SEFOR, Superintendentes, Gestores e Conselho Escolar, Grêmio Estudantil, Professores, Pais, Alunos e Comunidade
	Quando? 01 vez a cada 02 anos (ímpares).
	Onde? Na rede de escolas estaduais cearenses e nas estruturas das CREDES/SEFOR/SEDUC.

Fonte: Formulação do autor com base no modelo disponível em <http://apoie.org/_5W2H.html>

Para a efetivação dessas mudanças, o aporte econômico não será tão necessário, uma vez que a Secretaria de Educação dispõe de uma estrutura regionalizada de acompanhamento de ações, as CREDES.

É preciso, no entanto, estimular governos a um olhar de maior sustentabilidade econômica, utilizando-se de estruturas pré-existentes e da capacidade de atuação de suas equipes. Soluções alternativas, como o conhecimento em informática trabalhado nas escolas profissionais e a existências de servidores que entendam as particularidades das escolas, no caso os superintendentes, podem estar presentes em políticas públicas, ao invés da contratação de consultorias especializadas que custam muito caro aos cofres públicos e, por vezes, não produzem os resultados mínimos esperados.

A mudança na forma como foi feita a AI dar-se-á na proposta de adesão, sensibilização e divulgação de resultados, o que não implica mudanças significativas de ordem econômica, mas, sobretudo de ordem conceitual.

A proposta de alteração tem como parâmetro temporal a aplicação bianual da avaliação, sempre em anos ímpares, para não coincidir com os períodos eleitorais, ao mesmo tempo em que possibilita à escola um espaço de ajuste de práticas e análises de desempenho de uma mesma gestão, visto que o mandato da maioria dos gestores da rede é de quatro anos.

No aspecto de avaliação da política, é possível ter como instrumento o nível de participação das escolas a cada edição, bem como a participação e o envolvimento dos atores locais no processo.

Para que a prática de Avaliação Institucional possa se constituir como uma política de Estado, não cabe aos governos a definição pura e simples de mecanismos estruturantes, mas, sobretudo, do envolvimento com a comunidade escolar para a construção de uma cultura avaliativa, a ponto de, no futuro, a AI acontecer por iniciativa própria das escolas.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2009.

AVALIA Assessoria Educacional/SEDUC-CE. **Relatório Final de Rede**. 2011 (No prelo).

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Vários acessos.

BURGOS, Marcelo Baumann; CANEGAL, Ana Carolina. **Diretores escolares em um contexto de reforma da educação**. In: Revista Pesquisa e Debate em Educação, Juiz de Fora, v.1, n.1, 2011.

CEARÁ, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Terceiro manual de orientação para a elaboração do relatório da avaliação institucional dos CREDE**. Fortaleza: SEDUC, 2001.

_____. **Auto-avaliação Institucional das Escolas do Ceará: manual de orientação para aplicação e elaboração dos relatórios**. Fortaleza: SEDUC, 2006.

_____. **Avaliação institucional do ceará: diagnóstico e acompanhamento do trabalho realizado pelas escolas da rede pública estadual**. 2011. Disponível em: <<http://seguro.avaliaeducacional.com.br/projetos/avinstCE2011/Avaliacao.aspx>>. Vários acessos.

_____. **Sítio eletrônico**. 2013. Disponível em <<http://www.seduc.ce.gov.br/>>. Vários acessos.

CONDÉ, Eduardo Salomão. **Abrindo a caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas** In: Revista Pesquisa e Debate em Educação, Juiz de Fora, v.2, n.2, 2012.

DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa**. 9. Ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. **Avaliação institucional da escola: base teórica e construção do projeto**. 2. ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo; BELLONI, Isaura. **Progestão: Módulo IX – Como desenvolver a avaliação institucional da escola?** Brasília: CONSED, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos et al. **Avaliação Educacional caminhando pela contramão**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FURTADO, Celso. **O longo amanhecer: reflexões sobre a formação do Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

LAMARRA, Norberto Fernandes; AGUERRONDO, Inês. Os planos de educação na América Latina. In: SAVIANI, Dermeval et ali. **Desenvolvimento e Educação na América Latina**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1986.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2012.

MARX, Karl. Prefácio à crítica da economia política In NETTO, José Paulo (Org.) **O leitor de Marx**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB). Disponível em <http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_77.php> Vários Acessos.

MORAES, Sandro Ricardo Coelho; SILVA Itamar Mendes da. **Escola básica e auto-avaliação institucional: possíveis conquistas, novos desafios**. ANPED. 2009. Disponível em: <http://www.ppgp.caedufjf.net/moodldata/53/avaliacao/ava_015.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2011.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/>>. Vários acessos.

RISTOFF, Dilvo I. Avaliação Institucional: pensando princípios. In: SOBRINHO, José Dias; BALZAN, Newton Cesar (Org). **Avaliação Institucional teoria e experiências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Itamar Mendes da. **A avaliação institucional e a gestão democrática na escola**. ANPED. 2007. Disponível em: <http://www.ppgp.caedufjf.net/moodldata/53/avaliacao/ava_013.pdf> Acesso em: 16 nov, 2011.

SOARES, José Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. In: SOUZA, Alberto de Mello (org). **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

SOBRINHO, José Dias. BALZAN, Newton Cesar (orgs). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 2011.

SORDI, Mara Regina Lemes. LUDKE, Menga. **Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias**. ANPED, 2009. Disponível em: <http://www.ppgp.caedufjf.net/moodledata/53/avaliacao/ava_005.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2011.

SOUZA, Alberto de Mello (Org). **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

ZAMPIRI, Marilene. **Avaliação Institucional como critério na disponibilização do direito a educação**. ANPAE, 2009. Disponível em: <http://www.ppgp.caedufjf.net/moodledata/53/avaliacao/ava_004.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2011.

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
MESTRADO PROF EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA
ALUNO: WEBSTER GUERREIRO BELMINO

Prezado estudante,

Gostaria de contar com sua participação em uma pesquisa que estou desenvolvendo no Mestrado. Meu intuito é perceber e analisar questões relacionadas à a Avaliação Institucional realizada pela SEDUC no primeiro semestre de 2011. Informo que seus dados não serão revelados, sendo o anonimato das respostas completo. Saliento que quanto mais sinceras forem suas respostas, mais condições teremos de analisar o resultado. Não há limite mínimo ou máximo para responder às perguntas propostas.

1. Como foi o processo de escolha para que você participasse da Avaliação Institucional ocorrida em 2011?
2. Houve algum tipo de informe, reunião ou preparação para o processo de Avaliação Institucional (ou seja, antes da data da aplicação)?
3. O que achou do conjunto de perguntas existentes no formulário? Elas eram boas? Tocavam em pontos importantes que, na sua opinião, precisavam ser avaliados?
4. Como se sentiu fazendo a avaliação?
5. Após a divulgação do relatório, como sua escola fez para divulgar os resultados? Houve alguma ação a partir desses resultados?
6. Você considera importante uma Avaliação Institucional? Gostaria que ocorresse com mais frequência?
7. Se pudesse mudar alguma coisa na Avaliação Institucional, o que alteraria?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PÚBLICA

ALUNO: WEBSTER GUERREIRO BELMINO

Prezado(a) diretor(a),

Gostaria de contar com sua participação em uma pesquisa que estou desenvolvendo no Mestrado. Meu intuito é perceber e analisar questões relacionadas à a Avaliação Institucional realizada pela SEDUC no primeiro semestre de 2011. Informo que seus dados não serão revelados, sendo o anonimato das respostas completo. Saliento que quanto mais sinceras forem suas respostas, mais condições teremos de analisar o resultado. Não há limite mínimo ou máximo para responder às perguntas propostas.

1. Como foi o processo de escolha para que sua escola participasse da Avaliação Institucional ocorrida em 2011?
2. Houve algum tipo de informe, reunião ou preparação para o processo de Avaliação Institucional (ou seja, antes da data da aplicação) feita pela SEDUC ou CREDE? Em caso positivo, poderia descrever?
3. O que achou do conjunto de perguntas existentes no formulário? Elas eram boas? Tocavam em pontos importantes que, na sua opinião, precisavam ser avaliados?
4. Como se sentiu fazendo a avaliação?
5. Após a divulgação do relatório, como sua escola ficou sabendo dos resultados? Houve alguma ação na CREDE e/ou SEDUC para sua divulgação? Algum encaminhamento a ser adotado pelas escolas?
6. Você realizou alguma ação para divulgar os resultados da avaliação Ou algum encaminhamento específico pautado em seu resultado?
7. Você considera importante uma Avaliação Institucional? Gostaria que ocorresse com mais frequência?
8. Se pudesse mudar alguma coisa na Avaliação Institucional, o que alteraria?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PÚBLICA

ALUNO: WEBSTER GUERREIRO BELMINO

Prezado professor,

Gostaria de contar com sua participação em uma pesquisa que estou desenvolvendo no Mestrado. Meu intuito é perceber e analisar questões relacionadas à a Avaliação Institucional realizada pela SEDUC no primeiro semestre de 2011. Informo que seus dados não serão revelados, sendo o anonimato das respostas completo. Saliento que quanto mais sinceras forem suas respostas, mais condições teremos de analisar o resultado. Não há limite mínimo ou máximo para responder às perguntas propostas.

1. Como foi o processo de escolha para que você participasse da Avaliação Institucional ocorrida em 2011?
2. Houve algum tipo de informe, reunião ou preparação para o processo de Avaliação Institucional (ou seja, antes da data da aplicação) feita pela SEDUC/CREDE/Escola? Em caso positivo, poderia descrever?
3. O que achou do conjunto de perguntas existentes no formulário? Elas eram boas? Tocavam em pontos importantes que, na sua opinião, precisavam ser avaliados?
4. Como se sentiu fazendo a avaliação?
5. Após a divulgação do relatório, como sua escola fez para divulgar os resultados? Houve alguma ação a partir desses resultados?
6. Você considera importante uma Avaliação Institucional? Gostaria que ocorresse com mais frequência?
7. Se pudesse mudar alguma coisa na Avaliação Institucional, o que alteraria?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PÚBLICA
ALUNO: WEBSTER GUERREIRO BELMINO

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Gestores de Rede (CREDE/SEDUC/SEFOR)

1. Como foi a concepção da política de Avaliação Institucional (AI)? Há influências internacionais ou nacionais nessa política? Quais?
2. Dentre os vários objetivos pensados para elaborar a política de AI, qual considera o mais relevante?
3. Na formulação da AI, quem são os grupos ou atores que participaram do processo?
4. No âmbito da aplicação da política, encontrei algumas diferenças na forma como as CREDES efetuaram as abordagens com as escolas para a realização da AI. Como foi essa orientação? Quais pontos eram acordados e quais eram propostos pela escola?
5. Após a tabulação dos dados e a elaboração dos resultados, o que foi pensado no âmbito da utilização dessas informações? Qual foi a orientação para as CREDES/ESCOLAS nesse cenário?
6. Considerando os esforços empreendidos e o investimento feito, qual foi o resultado que a SEDUC esperava com essa política? Ele foi atingido?
7. Na sua opinião, quais os pontos fortes e fracos da AI de 2011? Você faria alguma mudança no desenho da política? Qual?