



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E  
CONTEMPORANEIDADE

ADRIANA DA SILVA PEIXINHO

**AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA:  
A Experiência do Sistema de Gestão Integrada (SGI) no  
Ensino Público em Feira de Santana-Ba.**

SALVADOR  
2011

**ADRIANA DA SILVA PEIXINHO**

**AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA:  
A Experiência do Sistema de Gestão Integrada (SGI) no  
Ensino Público em Feira de Santana-Ba.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação

Orientadora: Professora Dr<sup>a</sup>. Nádia Hage Fialho

Salvador  
2011

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Peixinho, Adriana da Silva

Avaliação e aprendizagem significativa: a experiência do Sistema de Gestão Integral (SGI) no ensino público em Feira de Santana - Ba / Adriana da Silva Peixinho . – Salvador, 2012.

94f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nádia Hage Fialho.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Campus I. 2012.

Contém referências, apêndice e anexos.

1. Educação e Estado. 2. Avaliação educacional. 3. Desempenho da aprendizagem. 4. Educação integral. 5. Rendimento escolar - Avaliação. 6. Escolas públicas - Feira de Santana (BA). I. Fialho, Nádia Hage. II. Universidade do Estado da Bahia.

CDD: 370.981

## FOLHA DE APROVAÇÃO

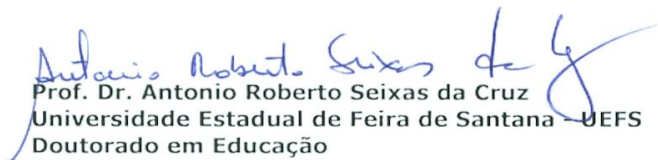
"AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: A EXPERIÊNCIA D  
SISTEMA DE GESTÃO INTEGRADA (SGI) NO ENSINO PÚBLICO EM  
FEIRA DE SANTANA"

ADRIANA DA SILVA PEIXINHO


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporaneidade, em 15 de dezembro de 2011, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Prof. Dra. Nadia Hage Fialho  
Universidade do Estado da Bahia - Uneb  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Prof. Dr. Antonio Roberto Seixas da Cruz  
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia - UFBA



Prof. Dr. Ivan Luiz Novaes  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado Em Educação  
Université de Sherbrooke, Usherb, Canadá

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Mestre Jesus e os Mentores de Luz que muito me guiaram e forças me deram,

As pessoas especiais que muito vibram para a vitória deste momento,

A minha orientadora professora Nádia pela compreensão, respeito ao meu ritmo e as dificuldades enfrentadas, pelo acolhimento e demonstração de carinho,

A todos (as) professores (as) da Uneb e Uefs por me impulsionaram a realizar este estudo, torcendo com muito carinho por mais uma conquista,

As instituições escolares pesquisadas, pela disponibilidade dos gestores, professores, alunos e funcionários, obrigada pela especial contribuição,

Ao programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, pela oportunidade de crescimento humano e profissional,

Aos funcionários do Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia pela dedicação, pela disponibilidade em ajudar e afeto apresentado e

A mim pela persistência e força.

Tenho consciência de ser autêntica e procuro superar todos os dias minha própria personalidade, despedaçando dentro de mim tudo que é velho e morto, pois lutar é a palavra vibrante que levanta os fracos e determina os fortes. O importante é semear, produzir milhões de sorrisos de solidariedade e amizade. Procuro semear otimismo e plantar sementes de paz e justiça. Digo o que penso, com esperança. Penso no que faço, com fé.  
Faço o que devo fazer, com amor.  
Eu me esforço para ser cada dia melhor, pois bondade também se aprende!

Cora Coralina

## RESUMO

Este estudo foi norteado pela seguinte questão: Identificar se o PROGRAMA DE GESTÃO EDUCACIONAL- PGE /SISTEMA DE GESTÃO INTEGRADA – SGI, através do processo de avaliação da aprendizagem promove melhorias na aprendizagem dos estudantes. E compreender se o processo da gestão pedagógica utilizado pelo SGI/PGE na busca da qualidade nos resultados de aprendizagem. É um estudo de caso com abordagem qualitativa. O instrumento de coleta de dados foi à entrevista semi - estruturada, realizada em algumas escolas públicas de Feira de Santana. O trabalho estruturou em dois capítulos. As análises possibilitaram algumas conclusões: A implantação do SGI/PGE possibilitou a melhoria na aprendizagem dos estudantes; os professores que deram continuidade a gestão da aprendizagem compreendem que a concepção epistemológica traduzem suas idéias sobre educação e direcionará melhor que tipo de ensino, de aprendizagem, de aluno, de planejamento e de avaliação.

**Palavras – Chaves:** Aprendizagem Significativa, Avaliação da aprendizagem, Gestão para aprendizagem

## **ABSTRACT**

This study was guided by the following question: Identify the PGE / SGI through the process of assessment of learning promotes improvements in student learning. Understanding and managing the process of teaching used by SGI / PGE in the pursuit of quality learning outcomes. It is a case study with qualitative approach. The data collection instrument was the semi - structured, held in some public schools in Fair Santana. The two structures work in the analysis up to a few conclusions: The implementation of the SGI / PGE possible improvement in learning students, teachers who have continued the management of learning to understand the epistemological conception translate their ideas on education and will better define what kind of teaching, learning, student, planning and evaluation.

**Words - Keys:** Meaningful Learning, Assessment of learning for learning management

## LISTA DE FIGURAS

Figura 2 – Sistema de Informação e Análise.....	18
Figura 3 – Escada do Alto Desempenho.....	19
Figura 1 – Esquema do SGI.....	42

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Questão IX .....	70
Tabela 2. Questão XI .....	70
Tabela 3. Questão VII .....	72
Tabela 4. Questão XI .....	73
Tabela 5. Questão VII .....	74
Tabela 6. Questão XII .....	74
Tabela 7. Questão VI .....	75
Tabela 8. Questão VII .....	76
Tabela 9. Questão VIII .....	77
Tabela 10. Questão XI .....	77
Tabela 11. Questão XII .....	78
Tabela 12. Questão XVII .....	80
Tabela 13. Questão XVIII .....	80

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Questão IX.....	70
Gráfico 2. Questão XI.....	71
Gráfico 3. Questão VII.....	72
Gráfico 4. Questão XI.....	73
Gráfico 5. Questão VII.....	74
Gráfico 6. Questão XII.....	75
Gráfico 7. Questão VI.....	76
Gráfico 8. Questão VII.....	76
Gráfico 9. Questão VIII.....	77
Gráfico 10. Questão XI.....	78
Gráfico 11. Questão XII.....	79
Gráfico 12. Questão XVII.....	80
Gráfico 13. Questão XVIII.....	81

## LISTA DE SIGLAS

CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe.....	29
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio.....	44
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.....	25
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.....	15
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano.....	15
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação.....	48
ONU	Organização das Nações Unidas.....	30
PGE	Programa de Gestão Escolar.....	15
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Alunos .....	51
SEE	Secretaria de Estado e Educação.....	21
SGI	Sistema de Gestão Integrada.....	15
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.....	45
SME	Secretaria Municipal de Educação.....	15
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal.....	53

## SUMÁRIO

1 Introdução .....	14
2 Processo De Gestão Educacional Na Geração Da Aprendizagem Significativa ....	29
2.1 Políticas Públicas E Gestão Educacional – A Quem Interessa? .....	33
3 Avaliação: Possibilidade Da Aprendizagem Significativa .....	44
3.1 Avaliação E A Lei De Diretrizes E Bases Da Educação .....	49
3.2 Avaliação Da Aprendizagem .....	50
3.2.1 A Visão Empirista .....	55
3.2.2 A Visão Do Inatismo .....	55
3.2.3 A Construção Do Conhecimento .....	56
3.2.4 O Ato Conhecer E Aprender.....	58
3.3 Avaliação Como Um Elemento Para A Gestão Da Aprendizagem Promovida Pelo Sgi/Pge.....	59
3.4 A Avaliação Como Um Instrumento De Feedback No Sgi/Pge .....	60
3.5 Avaliação Formativa Entendendo O Sistema De Monitoramento Sgi/Pge .....	64
4 Análise E Interpretação Dos Dados.....	69
5 Considerações Finais .....	81
Referências .....	86
Apêndices.....	90
Anexos .....	95

## 1 INTRODUÇÃO

A jornada de mil milhas começa com um único passo.  
Lao Tsé <sup>1</sup>(Filósofo Chinês)

Entender que o processo de formação profissional é condição importantíssima para a atuação do professor e qualidade de vida do mesmo é relevante para o processo da educação de forma integral. Esta afirmativa me levou a enfrentar mais um desafio de estudo e pesquisa, que deu continuidade dos estudos feitos anteriormente, desejando sempre identificar os percursos, os entraves e as possibilidades que cada investigação me anunciaria.

Quando nos propomos a uma postura de pesquisador é preciso considerar metaforicamente um poeta que a todo instante compõe versos variados, mas que apresente clareza na mensagem que se propõe passar, onde a base é a poesia e as palavras são os percursos das emoções exteriorizadas. Assim identifico o ato de pesquisar, quando os escritos anteriores dialogam e embasam a nova escrita, mas a originalidade e a beleza da nova pesquisa vão se compondo e construindo seus próprios dizeres. Na busca desta continuidade, tentei trazer uma relação dialógica entre os estudos anteriormente realizados, que tratavam da importância do processo de avaliação da aprendizagem estudados durante a minha primeira pesquisa na pós-graduação em Supervisão Escolar. Os percursos da aprendizagem significativa e a representação do professor, estudados em minha segunda pesquisa na pós-graduação em Psicopedagogia, conduziram-me a um novo processo de pesquisa que tem como foco identificar e unir estas categorias a um processo de gestão que colaborasse com a avaliação da aprendizagem e a aprendizagem significativa. Buscando articular os dois processos de investigação anteriores.

Para tanto, faz-se necessário informar essa dinâmica. Por volta de 2006 fui convidada a contribuir na escrita de um projeto da Escola Ginásio Municipal Professor Joselito Falcão de Amorim na Cidade de Feira de Santana, projeto este que buscava atender a diversidade e incluir o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano e a Educação de Jovens e Adultos, estágios I, II e III com atividades no contra – turno. Este projeto foi apresentado à Secretaria da Educação da cidade referida e aprovado em todas as instâncias. No ano de 2007, esta mesma escola, por ser a

---

<sup>1</sup> Lao-Tsé tornou-se uma das principais figuras cultuadas no taoísmo, que é uma mistura entre religião e filosofia de vida. Ele seria o autor da obra que criou o taoísmo, o “Tao Te King”, ou “Livro do Caminho e da Virtude”.

maior da rede municipal de Feira de Santana, foi escolhida pela Secretária da Educação para implantar o Sistema de Gestão Integrada (SGI) em parceria com a Belgo Bekaert e Prefeitura Municipal, e juntamente com esta mais 13 instituições de ensino municipal. A partir daí nasce meu objeto de pesquisa, quando fui percebendo as diferenças na práxis da gestão pedagógica, desde os corredores das escolas, das salas de aulas, nas falas dos professores e gestores, até o comportamento dos estudantes, identificando que o SISTEMA DE GESTÃO INTEGRADA (SGI) buscava um desejo de acertar e desenvolver uma proposta de gestão pedagógica que atingisse a aprendizagem significativa dos alunos, embasado pelo processo de monitoramento, através de uma avaliação com fim na aprendizagem do aluno. A possibilidade de diálogo entre avaliação para aprendizagem delineada pela gestão para aprendizagem, começando a se estruturar e surgindo meu desejo em pesquisar estas categorias, perceber esta comunicação e também as possíveis distorções existentes entre elas. Daí surge o tema deste estudo: Avaliação e Aprendizagem Significativa: A Experiência do Sistema de Gestão Integrada (SGI) no Ensino Público em Feira de Santana-Ba.

Assim, busquei focar meu estudo numa gestão centrada na aprendizagem, embasada pelo processo de avaliação para aprendizagem. Em 2009 ingressei no Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade, e a possibilidade da realização de mais um sonho se aproximava. Alguns desconfortos surgiram, penso que é importante anunciar primeiramente sobre o Sistema de Gestão Integrada, o qual tinha dois anos de implantação na cidade de Feira de Santana, porém no final de 2009 com a mudança de governo e, conseqüentemente, de gestão pedagógica, especialmente falando da Secretaria da Educação do Município, foi abolida. Todavia a escola pesquisada, a equipe docente e funcionários mantiveram a prática desta gestão, entendendo que existia de fato uma eficácia nesta gestão para a possibilidade da aprendizagem significativa. Agora iria pesquisar o SGI com nova denominação, Programa de Gestão Educacional (PGE), onde a proposta de gestão para aprendizagem continua a mesma, no entanto com novas lideranças, assumidas pelo PROJECTA, uma nova consultoria especializada em planejamento e implementação de ações gestoras.

Nestas idas e vindas desse processo de ressignificações, venho anunciar o conceito desta gestão, das mudanças acontecidas e o que me proponho a realizar nesta pesquisa. Convido-lhes então a adentrar numa experiência interessante, apresentado um estudo que compreenderá como se dá a comunicação entre as

categorias de análise, refletindo o delineamento que cada uma contribui para sustentar este estudo, percebendo que não existe uma análise isolada, tudo gera em torno de um contexto maior, que é a gestão pedagógica em prol da aprendizagem significativa, nutrida pelo processo de avaliação para aprendizagem.

Então, o que isso significa e quer dizer? O Sistema de Gestão Integrada (SGI) / Programa de Gestão Educacional (PGE) vem fazer parte do cenário contemporâneo, este programa se articula com o Sistema Pitágoras que desenvolve metodologia de gestão há 40 anos, onde se propõe a cada dia um novo pensar sobre gestão. No próximo capítulo detalharei melhor o SGI/PGE. Neste propósito será dialogado e refletido sobre componentes que são pilares viabilizadores deste Programa de Gestão.

Pensar em gestão democrática é pensar uma dinâmica orientada por princípios democráticos, caracterizados pela participação coletiva nas decisões e que permita a articulação de todos os envolvidos nos sistemas na efetivação das ações planejadas. O SGI/PGE propõe uma gestão escolar que gera uma comunidade democrática de aprendizagem por meio das intervenções dos profissionais da educação”, idéia já apresentada por (Libâneo, 2005, p.45).

Refletida a partir dos anos 90 a proposta de gestão democrática evidencia, novas formas de aprender fazer gestão, implicando na participação de todo um grupo( gestores; professores; alunos e comunidade) que pertence a instituição escolar. A partir das diretrizes estratégicas, das metas e medidas definidas por cada secretaria de educação e a ideia fortalecida por uma relação dialógica, entre as secretarias da educação/ escolas/ gestores/ professores e sala de aula, compreende-se que estes devem assumir uma relação de interrelação e interdependência entre si. Partindo desta compreensão e da necessidade de criar nova forma de gerir, surge dentre muitos, um Programa de Gestão Educacional, o PGE, que permite viabilizar a comunicação das diretrizes, metas e medidas estabelecidas pelo Ministério da Educação, secretarias de educação e escolas.

No mapa de melhoramento contínuo apresentam três conceitos – chaves, Integração, Alinhamento e Desdobramento, estes, dão visibilidade e ratificam a ideia de integralidade nesta gestão, buscando através desses elementos configurar um mapa de melhoramento contínuo, através de: O primeiro conceito refere-se o da *integração*, que solicita clareza no foco de trabalho, para efetivar uma comunicação clara entre as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação (SME) e das escolas, onde estas devem manter-se e agir de forma integrada para que se faça acontecer

os próximos conceitos. O segundo refere-se ao *alinhamento*, apresentando a forma como o SGI/PGE alinha o trabalho da Secretaria Municipal de Educação / da Escola junto com todo corpo escolar, identificando a sala de aula como espaço de aprendizagem e o aluno enquanto ser aprendiz, que busca compreender, entender e absorver esta aprendizagem significativa, e delineando condições para tal a partir do processo de ação integral, onde estes devem estar interligadas e relacionadas em propósitos comuns. O último conceito trata-se do *desdobramento*, onde a partir das estratégias e metas anunciadas pela SME, faz-se necessário perceber como cada espaço escolar assume e desdobra estas metas, de que maneira promovem o melhoramento contínuo dos processos e como o trabalho de todos passa a ser desenvolvido neste foco. Para garantir a eficiência e eficácia desta gestão considera-se que estes conceitos estão amparados por um sistema de monitoramento e automonitoramento, que é considerado como a avaliação para aprendizagem.

Apresentados os conceitos - chave, refletir de que forma esta integralidade acontece torna-se imperativo, e como a mesma possibilita uma visão sistêmica<sup>2</sup> entre visão, missão, valores, finalidade, metas, medidas, estratégias, práticas e procedimentos que configurem a proposta de uma instituição de ensino. A partir daí, a contribuição do Sistema de Gestão Educacional é fazer com que os envolvidos evitem ações fragmentadas, pois existem objetivos a serem alcançados: a gestão, o monitoramento, os conceitos essenciais para qualidade da aprendizagem.

Desta forma, segundo a SGI/PGE, o que se deseja integrar? Secretaria de educação, escola, sala de aula, aluno, contornando todos estes elementos pela parceria familiar. De que forma? Através das ações de desdobramento do foco e das práticas comuns. Neste caminho, o que se pretende perceber e direcionar nos processos? Níveis de aprendizagem, necessidades e expectativas, satisfação e insatisfação, progresso de metas e oportunidade de melhoramento. Sendo interessante perceber quais seriam os elementos e práticas que garantam o alto desempenho nesta gestão, sendo eles: foco, processos eficientes, integração, informação e análise, comprometimento da liderança e alto desempenho. O que caracteriza cada um desses elementos, conforme a proposta do SGI/PGE?

O foco está no aluno e nas partes interessadas e é preciso direcionar claramente as ações em prol deste objetivo. Identificar e compreender que é o aluno

---

<sup>2</sup> Visão Sistêmica é a capacidade de identificar as ligações de fatos particulares do sistema como um todo. (SGI/PGE,2006. p.05)

que direciona este programa de gestão, onde o processo educativo de gestão gera em torno da aprendizagem e todos os componentes perseguidos: finalidade; visão; missão; valores; objetivos; metas; medidas e estratégias, uma busca incessante pela valorização e melhoramento contínuo da aprendizagem deste estudante.

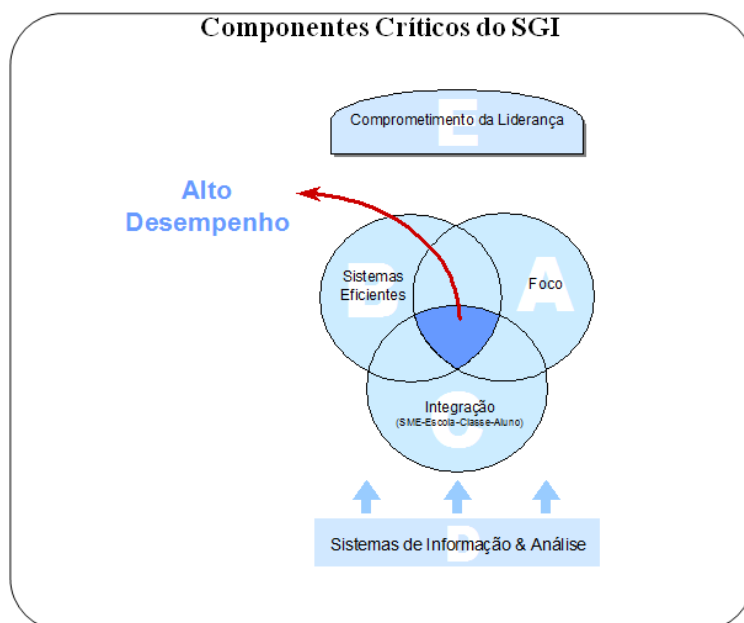
Outra prática desse programa de gestão está nos *processos eficientes*, que evidencia as formas como se trabalha neste programa, levando em consideração as melhores práticas, os processos sistemáticos, o compartilhamento de práticas, as práticas cooperativas e conseqüentemente o melhoramento contínuo.

Integrar mais uma vez é apresentado na tentativa de reafirmar a idéia de alinhar a aprendizagem do aluno e os esforços envolvidos por todos. Apresentando duas maneiras de ser feito: através do desdobramento do foco, como exemplos: a escola desdobra o foco da SME; a sala de aula desdobra o foco da escola e o aluno desdobra o foco da sala de aula. A outra maneira assumida persegue a idéia de práticas comuns dos vários sistemas (SME, escola, sala de aula, aluno), onde equipes de liderança e apoio da SME, da escola, devem caminhar na mesma direção, com a contribuição também de professores, alunos e pais.

Dado ruim é o dado que você não tem. Este não pode ser nem melhorado. Se você ainda não consegue medir determinados processos de maneira ideal, meça o que você dá conta, depois melhore. Apenas não se esqueça de que são temporários (PITÁGORAS (SGI/PGE), 2007).

A informação e análise entendidas como componentes que dão conta da missão educativa anunciada, visa oferecer qualidade ao trabalho das pessoas, a tomada de decisões e ao melhoramento constante. Este é um componente que tem por base a realização de reajustes diante do que não foi satisfatório, apresentar inovações e melhorar o andamento do sistema, subsidiado por um sistema de monitoramento, avaliação e auto-avaliação a todo instante para viabilizar a oportunidade de melhoria.

Abaixo a figura retrata a reflexão sobre este aspecto acima mencionado.



**Figura 2.** Sistema de Informação e Análise  
**Fonte:** SGI/PGE 2006

É com essas coisas que a liderança deve gastar a maior parcela de seu tempo. O papel nobre da liderança não é “tocar” as operações internas, fazendo micro-gestão, com quem “enxuga gelo”. É pensar e agir “no atacado”, vendo a escola como um todo, puxando-a, (não “empurrando-a”) para o cumprimento de sua missão e visão (PITÁGORAS, SGI/PGE, p.3, 2007).

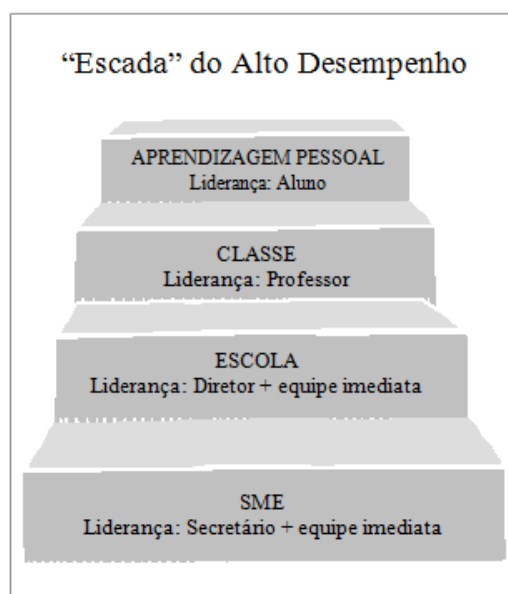
Neste caminho, qual o papel da liderança, sendo que esta é identificada como um componente importante do SGI/PGE? Ela ganha novo perfil de atuação e de pensar, que deve potencializar a implementação das práticas que estarão em constante monitoramento / checagem, vivenciado pelo processo de avaliação e auto-avaliação. Através do uso das práticas do Programa de Gestão Educacional como: comunicar e explicar o foco; tomar decisões com base no foco; comunicar resultados e promover envolvimento de todas as partes, monitorar e promover melhorias no desempenho escolar através do sistema de checagem (avaliação e auto-avaliação), buscar estar em contato com todas as partes interessadas, e a partir daí compreendendo suas expectativas. Essas tarefas elucidam o perfil de um gestor descentralizador das ações e aberto as mudanças em prol do melhoramento contínuo.

Outra categoria de ação desta gestão refere-se ao alto desempenho que abrange três grandes processos gerenciais: Planejamento, Controle e Melhoramento. Planejamento relaciona-se com os valores incorporados e como este se relaciona na eficiência dos novos processos, nos convidando as tomadas de decisões sobre o ato de planejar: o que? Para quem? Porque? Como? O que se

pretende alcançar? Estes procedimentos devem estar bastante coesas focadas no alvo que se pretende atingir. O Controle refere-se à ideia de manter, estabilizar, quando necessário, e monitorar sempre os processos para alcançar consistência. E a proposta de Melhoramento, [...] é o processo gerencial que a organização utiliza quando quer atingir novos níveis de desempenho[...].(Pitágoras - SGI/PGE, p.10,2006),mas esta postura só acontece quando a organização deseja avançar nos resultados, fazendo necessário uma atenção precisa aos dados obtidos, pois, estes irão, a partir das intervenções, a todo instante direcionando os resultados favoráveis ao alto desempenho ou não.

Não esquecendo que todo trabalho solicitado por esta gestão educacional deve estar direcionado a levar o aluno a altos níveis de aprendizagem, toda qualidade no empenho desenvolvido, perpassando pelas metas e ações que deverá ter como foco base, o aluno.

Abaixo foi apresentado um esquema que demonstra um exemplo de “escada de alto desempenho”:



**Figura 3.** Escada do Alto Desempenho  
**Fonte:** SGI/PGE 2006

Desta forma, todas essas categorias, discutem variados conceitos, estabelecem metas e ações, focam nos processos aos resultados, porém, só ganham vigor e seriedade, enquanto gestão educacional deste programa, se buscar como a condição principal, integrar Secretaria de Educação, escola, sala de aula, aluno, e identificando a instituição família como um dos principais objetivos a serem garantidos. Como então, se dá esta integração? O que possibilita? Através de duas

linhas de ação; através dos desdobramentos do foco em outro, exemplo: o aluno desdobra o foco da sala de aula e as *práticas comuns* a todos (as) envolvidos; por exemplo, os processos de monitoramento/ checagem/ avaliação para os reajustes necessários, todos (as) devem estar inseridos nessas práticas, para que se perceber os resultados favoráveis e se estabelecer os reajustes necessários.

Trataremos agora de um aspecto de intensa importância nesta gestão: as minicheckagens, os mapas de auto-avaliação e os monitoramentos. Toda escola tem por objetivo principal melhorar os resultados de desempenho dos alunos. Segundo o SGI/PGE (2005, pág.10):

É resultado da qualidade da articulação de todas as partes dos sistemas escola e sala de aula. Melhorar uma escola começa com uma análise honesta e uma clara compreensão da capacidade atual da escola em realizar o melhoramento contínuo necessário para atingir a excelência de desempenho.

A partir dos estudos realizados é necessário compreender o sistema que a escola vivencia, quais processos avaliativos são incorporados, como se é avaliado e acompanhado os retrocessos e avanços, para direcionar novas possibilidades de checkagens. Neste percurso, a gestão propõe, uma maneira sistêmica e focada, do sistema e das pessoas envolvidas darem um passo mais consistente nos propósitos desta gestão. Pois, será analisado o perfil dessa gestão, a partir dos reflexos da mesma nos resultados de aprendizagem e como se dá o tratamento desses resultados. Entendendo que, com uma avaliação e auto-avaliação contínua, monitoramento e checkagens constantes é que se confirmará a proposta sistêmica desta gestão.

A partir daí é importante perceber como essas minicheckagens e midicheckagens são tratadas.

O uso da checagem tem como pré-requisito a aplicação anterior da minicheckagem e midicheckagem. A checagem é um sistema de informação mais sofisticado do que os precedentes porque (1) ter critérios de excelência como base, (2) permitir a mesma identificação de pontos fortes e oportunidades de melhoramentos, e (3) resultar igualmente na produção de um plano de ação de melhoramento (SGI/PGE, 2005, p.02).

Desta forma são propostos dois sistemas de avaliação: a minicheckagem e a midicheckagem para que de fato ocorra a checagem ou o processo avaliativo. A

primeira apresenta um processo de monitoramento que busca identificar os desvios e a segunda faz um aprofundamento contínuo desses desvios e saná-los através das estratégias de ações lançadas. Para todo e qualquer sistema envolvido sempre se problematiza a ideia do que é que se busca verificar? Por que é importante se verificar determinado aspecto? É importante exemplificar sobre a situação a ser checada. A partir daí o processo de avaliação e/ou monitoramento se configura, de maneira dinâmica e permanente.

Quais sistemas são avaliados? Classe (professor); Escola (equipe de liderança); (Secretaria Municipal de Educação / Secretaria de Estado e Educação) SME/SEE (equipe de liderança). Como são avaliados? Os sistemas envolvidos devem ter os mesmos critérios de excelência como base; permitindo as mesmas identificações de pontos fortes e oportunidades de melhoramento e resultar igualmente na produção de um plano de ação de melhoramento.

A checagem facilita a criação de um sistema de informação bem estruturado, em que cada um pode ter seus gráficos de desempenho, por item, categoria, ou geral, usando-os para monitorar o progresso ao longo do tempo. Com gráficos em mãos, cada um pode ainda comparar seu desempenho relativamente à média da escola ou rede, a colegas de perfil similar ou a outros mais avançados (SGI/PGE, 2005, P. 05).

Os resultados dos novos dados obtidos tornar-se-ão relatos comparativos aos anteriores, possibilitando novas práticas de gestão educacional focada na aprendizagem e nos processos avaliativos a serviço da organização escolar.

Nesse sistema de informação, a midichecagem apresenta duas partes: uma auto-avaliação e um plano de ação. A auto-avaliação identifica como está cada sistema em que as pessoas trabalham, todos (as) estão envolvidos neste processo e os questionários são relativos aos valores fundamentais que compõem o PGE/SGI: liderança; planejamento estratégico; foco no aluno e nas partes interessadas; informação e análise; foco nos recursos humanos; gestão de processos e resultados de desempenho. Examinado o sistema ou processo de trabalho, como é, e não como deveria ser, respondido os itens sobre a situação atual da gestão, segue a construção do plano de ação que irá tratar os desencontros identificados com base nas informações coletadas, tendo duração de três meses, onde os processos avaliativos e auto-avaliativos são refletidos, mantendo ou ressignificando ações dinâmicas e continuamente, buscando garantir a aprendizagem deste aluno.

Este processo de auto - avaliação e plano de ação são pilares para a eficiência desta gestão e onde todos os envolvidos devem ter consciência da importância desse processo, o monitoramento deverá ter como contexto a aprendizagem deste aluno.

Fica claro que os termos minichecagem e midichecagem se configuram como avaliação da aprendizagem e são estas que representam o Sistema de Gestão Educacional para a viabilidade da aprendizagem. Esta avaliação, através de monitoramentos, processos de auto-avaliação, fichas e questionários avaliativos, estrutura e dá estabilidade a uma gestão que busca no produto final a eficiência do resultado de melhoramento de aprendizagem dos alunos, este foi o principal motivo de interesse de realização da pesquisa. Perceber se ocorre ou não e como esta teoria se faz na prática, dando espaço para novas propostas de fazer gestão e avaliação na educação para aprendizagem.

Quais estratégias e como se faz esta midichecagem? Serão informados em anexo.

Diante do apresentado, a composição dos objetivos nesta pesquisa busca: investigar se o PGE/SGI, através das melhorias na aprendizagem dos estudantes promovida pelo processo de avaliação da aprendizagem. Descrever e compreender o processo da gestão pedagógica utilizado pelo SGI/PGE na busca da qualidade nos resultados de aprendizagem onde este

Nessa perspectiva, buscarei integrar todos esses objetivos e percebê-los através de uma metodologia que viabilize os dados que direcionem meus anseios e curiosidades, permitindo que descubra os avanços e limites existentes neste percurso.

## **1.1 METODOLOGIA**

Início um diálogo inserindo uma citação de Fialho (2006) que atravessa e reflete muito dos ditos neste percurso metodológico:

[...] qual é o objeto da pesquisa em educação?[...] os seus pressupostos epistemológicos, enfim a concepção de ciência que esteve – e está – presente, explícita ou não, nesse processo que vai desde o recorte da realidade a ser estudada até a apresentação dos seus resultados (FIALHO, 2006.p.75)

A busca por novas formas de conferir qualidade à educação deve ser um trabalho constante do professor em sua prática de trocas de saberes, bem como de todas as partes envolvidas na construção da cidadania e de uma escola mais democrática. Para isto, é preciso discutir maciça e continuamente a educação contemporânea e suas necessidades, de modo a evitar a reprodução linear e unidirecional do conhecimento sem assumir práticas e repasses da lógica transmissiva. À luz desta perspectiva o professor-pesquisador assume um papel importante, no sentido, de perseguir conhecimentos que se construam em prol de uma educação capaz de atender à sua finalidade precípua que é de promover com qualidade o ensino e a aprendizagem.

Assim, assumindo não apenas um desejo enquanto participante do contexto da educação contemporânea, seja como estudante, pesquisadora, professora ou gestora, esta vivência me levou a perceber o “fazer educacional” não apenas como uma necessidade assistida de forma passiva em que se espera apenas a ação das políticas públicas, mas um desafio imposto a todos, especialmente os que promovem o ensino/aprendizagem. Desta forma, transformar o desejo de contribuir para a melhoria dos processos de gestão educacional foi possível graças à ação possibilitada pela pesquisa e na utilização destes conhecimentos para a prática profissional. Para tornar a busca mais clarificada e capaz de atender aos anseios da pesquisadora, bem como ao processo de construção científica foi necessário sistematizar o conhecimento tendo em vista trilhar caminhos gradativos e evolutivos na busca pelos conhecimentos necessários ao progresso deste estudo. “O conhecimento científico é um conhecimento sistemático. Caracteriza-se pela capacidade de analisar, explicar, de desdobrar, de justificar, de induzir e de predizer” (RUIZ, 1996 *apud* COSTA e COSTA, 2011, p.13).

O professor-pesquisador é um profissional bastante evidenciado e requisitado na educação contemporânea. Sabe-se que há um esforço envolvido nesta relação dual de ensino e pesquisa, pois implica em gerir tempo e inserir a pesquisa em adição a outras atividades do dia a dia. Mas, não há como negar a necessidade de o professor, também, assumir o papel de pesquisador, principalmente, para apoiar

suas construções em sala de aula e em outras atividades de ensino na qual esteja engajado.

A pesquisa realizada pelo professor pode desafiar as noções tradicionais sobre conhecedores, conhecimentos e o que pode ser conhecido sobre educação, pois tem um potencial para redefinir a noção de um conhecimento de base para a educação e também desafiar a hegemonia da universidade na geração de conhecimento na área, tendo em mente que os pesquisadores profissionais não detêm o monopólio da pesquisa (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1993 *apud* MOREIRA e CALEFFE, 2008, p. 17).

Para o desenvolvimento de uma pesquisa coesa, coerente e que atenda aos objetivos pretendidos pelo pesquisador os métodos e técnicas serão fundamentais para nortear o trabalho de busca e construção. No desenvolvimento deste estudo algumas técnicas de pesquisa e coleta de dados foram selecionadas de modo a estabelecer um percurso de pesquisa e encontro de informações necessárias à elucidação de conhecimentos para sua construção. Para Costa e Costa (2011), o método científico auxilia na geração de conhecimento através do uso de procedimentos, sendo sua visão ampla o que chamamos de metodologia, a qual se refere aos mecanismos utilizados no desenvolvimento da pesquisa que são os procedimentos metodológicos.

O ponto de partida para o desenvolvimento da pesquisa foram as leituras preliminares que se constituíram de fontes primárias de dados e informações acerca do tema proposto. A análise de publicações da área de gestão escolar e dos processos de avaliação em livros e periódicos de bases de dados científicas nacionais foram materiais importantes para melhor observação do objeto de estudo. De forma específica, as informações acerca do SGI/PGE foram obtidas através de materiais disponibilizados pelo município estudado, Feira de Santana, e de documentos que compõem a estrutura de implantação e acompanhamento dos processos da gestão educacional no referido local. Mas, para melhor compreensão do fenômeno e dos objetivos propostos à pesquisa somada aos instrumentos investigativos como: à técnica de observação e coleta de dados a partir de aplicação de questionários, foram auxiliares na aquisição de dados e informações para subsidiar este trabalho.

## **1.2 Contexto da Pesquisa**

A pesquisa foi realizada no Município de Feira de Santana na Bahia, situado pouco mais de 109Km da capital, Salvador, e com população de 600.000 habitantes, segundo dados do censo 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A cidade tem grande importância no cenário baiano e, principalmente, no âmbito do recôncavo, sendo considerada a “Princesa do Sertão”, tendo apresentado crescimento importante na área propaganda e de comércio, além de apresentar dados que conferem melhorias nos resultados da educação, a partir da implantação de uma política pública de gestão em algumas escolas da rede municipal do Programa de Gestão Educacional SGI/PGE, segundo dados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, 2009), onde mesmo sem a continuidade destas políticas muitas escolas, por considerar a validade desta gestão, deram continuidade a esta política por conta própria, partindo da concepção de educação que cada um trazia na sua prática. Este foi um critério importante para a seleção do município como local de estudo, de forma que a observação, análise das informações e dos processos de gestão educacional utilizados pela máquina pública no município e assimilados pelas escolas, seriam importantes para revelar os mecanismos de ação e a metodologia utilizada para os ganhos educacionais e os avanços nos resultados de aprendizagem.

### **1.3 Caracterização da Pesquisa**

Com as experiências anteriores vivenciadas por mim no contexto da gestão educacional e nos processos avaliativos surgiu a necessidade de unir as temáticas com vistas a entrelaçá-las melhor e aplicar à prática cotidiana no ambiente escolar. Contudo, não basta ao pesquisador um desejo motivador, é necessária a ação de pesquisa que se define em diversas fases, sendo a iniciação para este estudo a pesquisa exploratória a partir de leituras de material da área como: ALGARTE(1991), BERCKER(2001), COSTA(2011), DEMO, DIAS(2003), FERREIRA(2009), FIALHO(2011), GATTI(2002), HAYDT(2008), LIBANIO(1986), LUCKESI(2003), NOVAES(2006), OLIVEIRA(2009), PIAGET(1197), SAUL(1998)VEIGA(1995), ZAGURY(2009), para uma visão geral do tema, de forma que compreendeu a primeira etapa para esta investigação.

Pensar processos e fenômenos educativos que estão implicados no sujeito é buscar ampliar o modo de olhar esses fenômenos e processos, sendo importante perceber como se pensa a realidade, olhares se fazem necessários para trazer

viabilidade à pesquisa. Para Veiga (1995) [...] “o que interessa não é investigar uma suposta metafísica da realidade; o que interessa é o sentido que damos ao mundo, através dos olhares”[...]

Ultrapassando epistemologias competitivas, influenciada por uma lógica positivista, a pesquisa ganha novos olhares quando buscam compreender fenômenos do mundo social, psicológico, econômico e cultural, os rigores quantitativos desarticulados do qualitativo e a neutralidade nas observações, caem por terra. A dialética opõe-se aos perfis rígidos de uma pesquisa, abre espaço para uma análise dos fenômenos sociais, problematizações das verdades, reflexão da relação dos contrários. Nesta perspectiva:

No pós-moderno o que interessa é problematizar todas as nossas certezas, todas as nossas declarações de princípios. Assim, ao olhar a educação, o pensamento pós-moderno não está obrigatoriamente comprometido com soluções para aquilo que denominamos problemas sociais, antes disso, o que parece ser mais importante é saber como se estabelecem os enunciados que declaram ser problemática tais ou quais configurações ou características do mundo educacional (VEIGA, 1995, p.30).

Deste modo, esta pesquisa surge a partir da necessidade que emergiu da experiência vivenciada pela pesquisadora em sua prática no contexto escolar. Assim, as indagações foram surgindo e as construções se delineando a partir das práticas experimentadas dia a dia sob uma perspectiva empírica, de modo que o sujeito e as práticas educativas associadas à gestão educacional foram considerados de forma integrada compondo o objeto deste estudo.

Para Gil (1994), a pesquisa exploratória leva o pesquisador a uma construção em relação às suas ideias acerca do seu objeto, pois possibilita o desenvolvimento, esclarecimento e modificação de conceitos. Isto contribui para que o pesquisador compreenda melhor o fenômeno e delineie melhor seus objetivos e hipóteses, caso sejam levantadas, para que a estruturação da pesquisa obedeça a uma sequência lógica e bem direcionada.

Segundo Vergara (2004), a pesquisa exploratória visa nortear o pesquisador de elementos acerca do tema a ser pesquisado para que o seu olhar seja mais criterioso na análise do fenômeno. Esta pesquisa não deve ser vista como sinônimo de leitura exploratória, pois visa não apenas acumular informações, mas sistematizar e organizar conhecimentos em área ainda pouco explorada e com pouco

conhecimento ordenado e acumulado, sendo em sua natureza uma técnica de sondagem que viabiliza os percursos posteriores da pesquisa.

Esta pesquisa utilizou-se de um estudo de caso, onde se possa coletar, apresentar e refletir os dados de forma imparcial. O levantamento bibliográfico e documental, o questionário semi – estruturado para coleta desses dados, exemplificam uma pesquisa também de caráter exploratório, tendo por base o estudo de um caso, onde deve-se levar em consideração a adaptatividade, flexibilidade, observação e bom ouvinte das emoções e realidades dos sujeitos pesquisados elucidam algum das características destes atores da pesquisa. Pelo seu caráter, também, qualitativo a seleção dos sujeitos envolvidos foi importante para definir a estrutura dos questionários e o direcionamento das questões mais elementares para o alcance dos objetivos. A pesquisa bibliográfica:

[...] utiliza material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. As fontes bibliográficas podem ser classificadas em livros de leitura corrente, publicações periódicas (jornais e revistas), livros e referência (informativo e remissiva) e impressos diversos (GIL, 2002, p.48).

A pesquisa, também, se caracteriza como qualitativa com informações quantitativas, pois há uma relação dialógica e dialética entre os dados numéricos, vistos que estes se tornam subjetivos nas suas variações, oferecendo subsídios para análises qualitativas. A pesquisa volta-se para a compreensão de um fenômeno social que vivenciada por concepções epistemológicas e analisa um determinado grupo envolvido no contexto da gestão educacional para aprendizagem.

É preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído á grandeza com que o fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza), e de outro ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois, sem relação a algum referencial não tem significação em si. (GATTI, 2002, p.29)

#### **1.4 Seleção dos sujeitos da pesquisa**

A seleção dos sujeitos deu-se a partir da análise do escopo de pesquisa, sendo o foco principal a gestão educacional e os processos avaliativos a ele inseridos como instrumento de melhorias na aprendizagem. Como o foco desta pesquisa é o sistema de gestão educacional SGI/PGE que se utiliza de critérios bem definidos de gerenciamento do processo de ensino/aprendizagem, envolvendo

aplicação de questionários direcionados a professores e gestores vinculados à Secretaria Municipal da Educação de Feira de Santana e sua representante legal. Esta seleção deu-se com o propósito de identificar os pontos cruciais para se perceber se houveram melhorias nos resultados da aprendizagem a partir da gestão educacional focada nos processos avaliativos.

De um modo geral, pesquisas de cunho qualitativo exigem a realização de entrevistas, quase sempre longas e semi-estruturadas. Nesses casos, a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado. A descrição e delimitação da população base, ou seja, dos sujeitos a serem entrevistados, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado, (DUARTE, 2002, p. 141).

Como se trata de gestão educacional vivenciada por sujeitos selecionados, que compreendem profissionais envolvidos na elaboração das estratégias, aplicação e acompanhamento, ou seja, a equipe de gerenciamento do processo, a amostra foi delimitada, possibilitando o seu melhor direcionamento. Neste aspecto que a pesquisadora centrou-se na aplicação dos questionários semi-estruturada e na técnica de observação aos profissionais ligados diretamente à gestão do sistema educacional para resultados mais alinhados com a proposta deste estudo.

## **2 PROCESSO DE GESTÃO EDUCACIONAL NA GERAÇÃO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

As mudanças pensadas para a educação e buscadas na prática docente contemporaneamente carregam consigo um conjunto de transformações que inclui o papel do professor em sala de aula e nas formas de fazer educação, percebendo o sujeito aprendente como parte do processo. Nas práticas tradicionais de educação o ensino era uma tarefa menos árdua e mais dotada de autoridade na transmissão do conhecimento e, justamente, esta visão cartesiana de que o professor dispunha de poder de controle e imposição no ato de ensinar tornava o processo de ensino/aprendizagem engessado e muito abrangente, no sentido de não considerar

as peculiaridades dos alunos e suas apropriações ao longo da vida e na própria experiência no contexto escolar. “A teoria subjacente era: quando o professor ensina, os alunos aprendem”, ou seja, “aprender” era considerado consequência inevitável do “ensinar” (ZAGURY, 2009, p.19).

No âmbito brasileiro a educação teve maior visibilidade no contexto político a partir das intervenções da Comissão Econômica Para a América Latina e Caribe (CEPAL), somada à adequação de suas diretrizes à realidade local, facilitou uma melhor percepção da realidade econômica, política e social e na formulação de estratégias educacionais vinculadas às políticas públicas para a educação, de modo que gerasse a formação de um cidadão produtivo e de qualidade na gestão política da nação. Esta ideia é intensificada nos anos 60 e a necessidade de melhores formas de gestão e de lidar com os avanços tecnológicos e industriais, que refletiam diretamente nos índices econômicos dos países latino-americanos, levou a discussões mais sólidas que permearam sobre a ideia da educação como condição *sine qua non* ao desenvolvimento econômico.

A educação é percebida como um componente essencial ao desenvolvimento econômico à medida que exerce forte influência sobre a inversão tecnológica, a difusão de inovações, a adaptação empresarial, os padrões de consumo, a adaptabilidade às mudanças econômicas e a participação ativa dos distintos setores sociais nas tarefas do desenvolvimento. Considerando indispensável um nível relativamente alto de educação geral, tanto primária quanto secundária (OLIVEIRA, 1997, p. 79).

A escola da contemporaneidade se debruça sobre novos olhares na prática educacional e vislumbra a construção do processo de ensino/aprendizagem sob um prisma sinérgico e democrático. Isto significa dizer que a educação passa a ser pensada de forma uno e ao mesmo tempo múltipla, em que suas especificidades são consideradas, mas, principalmente, a co-relação das partes com o todo, em que todos os envolvidos no “fazer educacional” trabalhem como em um sistema, de modo conexo e objetivando em cada ação o processo de ensino/aprendizagem de forma significativa.

Nessa perspectiva, educação é concebida como um processo ativo, onde a escola cumpre retratar a vida, buscando “suprir as experiências que permitam ao aluno educar-se, num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente (FERREIRA e AGUIAR, 2011, p. 131).

Assim, o aluno ganha um novo status na educação contemporânea, em que é parte da construção do conhecimento e as bases epistemológicas são consideradas para as ações pedagógicas e a escolha didática da melhor forma de edificar saberes em sala de aula. O caminho para a quebra de paradigmas arraigados da educação tradicional ainda está sendo explorado e necessita de experiências e releituras da realidade educacional na nossa cultura, para que a educação transponha os limites da construção meramente teórica, exceda as discussões acadêmicas e se estabeleça na prática cotidiana de cada profissional vinculado à desafiadora missão de educar.

Trazendo tais considerações a baila se quer apontar que a discussão sobre a função social da escola ultrapassa o âmbito acadêmico e pedagógico, expraindo-se em outros cenários. Os anos noventa trazem a escola para o centro do palco. A este tema não pode estar omissa a reflexão no campo da política educacional (FERREIRA E AGUIAR, 2009, p. 135).

Cronologicamente, o ponto de partida para uma transformação nas formas de organização e gestão da educação foi assistido na década de 1990, em que as discussões permearam a esfera mundial, tomando forte impulso com as ações da Organização das Nações Unidas (ONU) que pautou a prática da formação do cidadão pela educação sustentada em quatro pilares: o “aprender a aprender”, “aprender a fazer”, “aprender a ser” e “aprender a conviver”. Toda esta “novidade” suscitou uma nova percepção da educação, em que o aluno ganha notoriedade e passa a ser considerado como elemento construtor e imbricado no processo de ensino/aprendizagem. Mas, tudo isso culminou em questionamentos variados e quebra de paradigmas, o que implicou em uma análise das formas tradicionais de educação, bem como das políticas públicas educacionais e de como gerir a educação de modo a gerar uma nova aprendizagem, pautada na construção do conhecimento embasado nas trocas de saberes e na consideração da realidade – contexto- aos quais os alunos estão inseridos.

Os processos e projetos pedagógicos passam a ter, nesse contexto, um redimensionamento, pois se ampliam no olhar voltado não apenas para o âmbito produtivo, ou seja, na manutenção da lógica capitalista e cartesiana do ensino, em que se prepara mão de obra para atender as demandas industriais. A educação, assim, vem transpondo as limitações espaciais das escolas e atingindo outras esferas da sociedade, envolvendo variados agentes e considerando o aluno como

sujeito central do processo. Este olhar sobre o sujeito aprendente vem transformando as formas de fazer educação e de como trabalhar as possibilidades de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, inserindo ao trabalho docente uma ligação entre as várias partes da rede que confere um trabalho multidisciplinar.

Neste sentido, todas as ações educativas (metodológicas de ensino-aprendizagem; os processos avaliativos e auto-avaliativos; a construção do planejamento, a formação de professor), delineiam uma busca em prol da aprendizagem significativa) onde estas são atravessadas por uma proposta conjunta e sistêmica, os processos educacionais estão interligados e os atores deste contexto gestores, professores e comunidade escolar, assumem objetivos comuns, contornados por uma ação que visa a formação deste aprendente.

Neste aspecto, Novaes (2006) nos convida a refletir que:

Podemos considerar que no contexto da gestão da organização escolar, o diretor pode assumir a condição de autoridade decisória e, em tese, reunir condições técnica e pedagógica para conduzir os processos de gestão. Ocorre, todavia que o exercício dessa autoridade requer a adoção de estratégias adequadas aos novos modelos de organização, conciliando o poder das autoridades com o poder dos grupos constituídos. Neste caso o planejamento se apresenta como uma das principais estratégias de organização da gestão da escola. (NOVAES, 2006,p.4)

A rede composta destes vários elos é traduzida como o processo de gestão democrática do ensino, em que as partes se integram numa ação conjunta e direcionada ao mesmo objetivo: a aprendizagem significativa. Destarte, as políticas públicas descentralizam suas ações e atribuem autonomia a agentes importantes como a escola e o professor estendem à ação pedagógica a comunidade de uma forma geral, conferindo ao ato de educar um direito e responsabilidade de todos.

Em consonância com as ideias de Oliveira (1997 p. 90), a escola assume mais um papel de destaque nas mudanças acompanhadas pelas políticas educacionais em que se situa como núcleo da gestão, norteando-se pelas alterações que adentraram a organização e administração dos sistemas de ensino. No contexto dessas políticas educacionais ocorreram mudanças em âmbito federal, estadual e municipal referentes às reformas educacionais. O resultado destas ações é o surgimento de novos modelos de gestão do ensino público, calcados em formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração dos recursos e das responsabilidades.

Emergem nessa atmosfera de modelos de gestão do ensino público programas que se voltam para conectar educação e realidade local, considerando cada realidade para as decisões dos percursos pedagógicos e organização do sistema de ensino. Instrumentos de gestão educacional são criados como ferramentas de apoio a este processo, no bojo das transformações tecnológicas que vão conferir a esta gestão maior controle e gerenciamento de suas atividades sob a perspectiva multidisciplinar. A exemplo disto, o SGI/PGE demonstra na prática esta atual visão de educação e gestão sendo apresentado neste trabalho como modelo para compreensão do sistema e de seus processos avaliativos como elemento indispensável à geração da aprendizagem como será abordado a seguir.

## **2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL – A QUEM INTERESSA?**

Pensar a educação na perspectiva das políticas públicas deve, antes de tudo, considerar as propostas de mudanças que sejam refletidas sob um contexto de continuidade, em que não se limite apenas aos agentes idealizadores do processo de gestão, mas aos executores (professores), que, também, vivenciam e são os principais responsáveis pela sua prática e alcances dos objetivos pretendidos ao nível macro dessas políticas públicas.

Sendo assim, colocando o professor numa posição de destaque no enquadramento das políticas públicas educacionais há que se discutir e subsidiar a sua formação para atender aos interesses de uma educação de qualidade. O processo de gestão educacional requisita o envolvimento de vários agentes, mas a integração destes é condição fundamental para o sucesso da gestão, pois a cultura que permeia este processo precisa ser partilhada, (re)construída, disseminada e vivenciada para ser aplicada na prática com validade efetiva para uma educação cidadã, democrática e promissora.

Ser cidadão, fazer história, é não ser reprodutivista, mero usuário, utilizador das informações, da ciência e da tecnologia. É ser capaz de ser crítico das informações, construtor de conhecimentos e produtor de tecnologias. Se isso é válido para o educando, é condição fundamental para o professor e deve constituir requisito básico do perfil e da qualificação dos docentes das escolas de educação básica (BORDGNON e GRACINDO, 2009, p. 158).

Assim, não há como se pensar em formar cidadãos produtivos e críticos do mundo à sua volta sem que os próprios educadores estejam preparados e capazes de construir uma aprendizagem significativa junto aos educandos e seus pares. Desta forma, as políticas públicas para educação devem assumir como condição *sine qua non* a formação docente como pilar para a continuidade de todo o processo de gestão e qualidade para a educação.

A formação do educador à luz de uma concepção de educação comprometida com o processo social exige que ele seja pensado como profissional, contudo o que isso implica no plano científico e técnico. O que se quer: um profissional com capacidade de inovação, de participação nos processos de tomada de decisão, de produção de conhecimento, de participação ativa nos processos de construção da sociedade, via implementação da cidadania. Por isso, espera-se de sua formação que lhe forneça subsídios para que constitua competência técnico-científica, sensibilidade ética e política, solidariedade social. Que seja um profissional qualificado, consciente do significado da educação, capaz de estendê-lo aos educandos (SEVERIANO, 2009, p. 189).

Desta forma percebe –se que toda ação humana está relacionada a um conjunto de concepções e toda proposta de mudança de ideias passa por novas ações assumidas pelas características próprias do grupo, de maneira imposta ou refletida pelo mesmo, de modo que este possa se perceber como contribuinte para a viabilidade do processo ou apenas como participante passivo do percurso.

Desta forma, penso que seria interessante buscar ancora nas ideias de BORDIGNON (1993, p. 150), sobre paradigma e idiosincrasia:

Paradigmas é, neste contexto, utilizado como estruturas gerais e radicais do pensamento de grupos sociais que, de um lado, determinam as suas concepções mais amplas de homem e sociedade e de outro, estabelecem as posições e ações desses grupos [...] conjunto de ideias que permite formular ou aceitar determinados padrão ou modelo de ação social.

Já as Idiosincrasias dizem respeito a maneira singular, própria de ver, sentir e interpretar os fatos e o mundo. Quando alguém revestido de poder determina a ação do grupo a partir de suas idéias, de sua particular visão de mundo, esta conduzindo o grupo a partir de sua visão de mundo, não por um paradigma. (BORDIGNON (1993, p. 150).

Desta forma as políticas de mudanças na educação e gestão, necessitam ter clareza de quais ideias contornam sua validação, sua eficiência e sua permanência, caso contrário, assumem as velhas maquiagens, as negações, os boicotes e as descontinuidades de suas ações.

É importante perceber que o processo pedagógico assume uma relação de subjetividade entre os atores que constituem o processo de gestão. Ter clareza que as práticas de gestão da educação atual, faz-se por fundamentos de autonomia, participação e emancipação, torna-se imperativo para a possibilidade de uma boa gestão, oferecendo um novo perfil do gestor para uma possível ação democrática.

A mudança proposta de paradigma requer a mudança das estruturas mais radicais de pensamento e “isso só é possível a partir da aprovação interior, da revolução da consciência, que se dará com a substituição da postura de resignação e passividade da consciência servil, alienada, obediente, e acrítica, pela consciência ativa, que necessariamente, pela mudança individual.(ALGARTE,1991, p.152)

Assim, se faz necessário refletir que paradigmas dão sustentação a atual educação e quais novas posturas devem garantir novas possibilidades de mudanças na gestão da educação.

A qualificação do professor e a melhor integração das unidades integrantes do sistema de ensino público envolvem a consideração de fatores a ela imbricados. O cenário da educação básica pública no Brasil ainda é preocupante, as políticas públicas necessitam de maior solidez e eficácia em suas ações além de ser imprescindível o envolvimento de pessoas com capacitação técnica para reunir conhecimentos e habilidades a serem utilizados no programas que se intitulam contributivos para o desenvolvimento efetivo da educação. Assim, não basta apenas que a educação esteja no bojo da agenda política como mecanismo de evidenciar meramente uma satisfação à sociedade, é preciso encarar a educação com o olhar democrático, social e justo. Isso requer maiores investimentos na formação profissional, na estrutura das escolas, na alocação adequada de profissionais para assunção de cargos importantes no sistema educacional, projetos que considerem à realidade de sua aplicação, pesquisas efetivas para evidenciar a situação do ensino/aprendizagem nas escolas, dentre outras questões intervenientes e impactantes para a aprendizagem significativa, que deve ser a finalidade precípua de todos os esforços aplicados à educação.

Segundo Zaguri (2009) existem alguns fatores técnicos que contribuem para a queda do ensino publico e a quebra das políticas públicas em ação:

A má compreensão e à escassez ou inexistência de treinamento docente adequado, antes da implantação. A falta de experimentação prévia em projetos-piloto, antes da implantação geral ao sistema e o

raro acompanhamento de resultados de cada nova proposta implantada.

Nesse diapasão, há que se considerar o profissional docente, também, como um sujeito negado pelo próprio sistema educacional, pois desde a sua formação já encontra entraves que vão desde o currículo até as contradições existentes nas ideias de mercantilização e mundialização da educação, considerando a dificuldade em se desvencilhar de modelos tradicionais e cartesianos na formação do professor. Adiante a estas limitações têm-se outros empecilhos vivenciados na prática docente, muitas delas já conhecidas como a inqualificável remuneração do professor, que em geral, é impossibilitado de investir em sua qualificação pelos baixos salários e/ou falta de tempo, pois muitas vezes tem de prestar serviços em várias escolas para garantir o orçamento com dignidade. O uso inadequado das verbas públicas se mostra um fator-chave nas políticas educacionais, pois problemas como desvio, má alocação, morosidade na execução de programas e outros só prejudicam os ganhos na aprendizagem do aluno, que notadamente precisa ser politicamente considerado como cidadão da aprendizagem e não, apenas, como um cidadão produtivo para responder às demandas sociais insurgentes do capitalismo.

Outro elemento que vale ser tratado é o que se refere às instalações das escolas. A infraestrutura é influenciadora do envolvimento dos profissionais, estudantes e da comunidade na educação. Um ambiente favorável ao desenvolvimento das atividades, alocação dos materiais, instrumentos de apoio, alimentação adequada são intervenientes para a melhoria da aprendizagem e sendo a educação uma garantia efetiva, deve, também, ser dignamente disseminada.

Observado o exposto, é importante registrar que esta pesquisa a partir dos instrumentos de pesquisa, confirmou-se algumas possíveis razões para os problemas de aprendizagem no contexto da escola objeto deste estudo. Dentre elas, a falta de maior integração entre as unidades envolvidas com o programa, tendo em vista que há necessidade de maior comunicação e feedbacks entre os profissionais de uma forma cíclica. Outro fator observado foi referente às dificuldades operacionais que poderão impactar nos resultados da aprendizagem, isto significa dizer que os professores não dispõem de recursos suficientes (verbas para as despesas pedagógicas/ carga horária adequada para formação de professores) para a aplicação dos ideais pretendidos nas metas e objetivos, o que limita as ações e as possibilidades de ampliação das atividades com os alunos. Além disto, é necessário um trabalho incisivo de incentivo à nova metodologia para que os docentes se

envolvam e acredite no programa e em suas ações e que, acima de tudo, compreendam suas propostas e encontrem a integração entre o seu “fazer profissional” e a proposta da gestão integrada da educação como um elemento dinamizador, positivo e capaz de gerar a aprendizagem significativa.

Atentar para o seguimento de etapas de forma gradual em programas educacionais envolvidos em políticas públicas, tendo em vista que o maior objetivo deve ser a eficácia dos sistemas de ensino e não a publicidade de ações que carregam em seu bojo apenas argumentações favoráveis a educação que podem somente maquiá-la. Por isto, o alerta é para que o planejamento dos programas educacionais seja criteriosamente elaborado e acompanhado, de modo que as suas fases não sejam interrompidas e comprometam a sua eficácia. Assim, programas que se destinam a promoção de uma educação mais democrática e de qualidade primando pela boa estruturação de seu sistema, envolvendo todos os recursos materiais e humanos de maneira coesa, coerente e capaz de subsidiar seus pressupostos.

Para isso, a prévia familiaridade dos sujeitos envolvidos com o programa/projeto que não se resumem apenas aos conhecidos treinamentos, mas a debates compartilhados entre atores políticos, gestores educacionais, professores, comunidade e alunos, de modo que a implantação de um sistema de gestão integrada atenda às reais necessidades sócio-educacionais e seja plenamente compreendido e factível aos seus executores. Ressalta-se, ainda, que a experimentação em projeto piloto antes da aplicação é uma forma coerente de levantar necessidades e corrigir falhas para que a sua execução de fato atenda aos interesses educacionais com qualidade.

Medidas de gerenciamento necessitam de acompanhamento e ações contínuas para diagnóstico dos processos e correção de falhas ou gargalos que se mostrem limitadores do processo de ensino/aprendizagem. Sendo assim, os resultados de cada fase das atividades relativas ao processo de gestão integrada deveram ser acompanhados para vislumbrar os alcances, possibilidades de avanços e as limitações observadas para formulação de novas estratégias, início de nova etapa ou permanência na fase em que não se alcançou os resultados pretendidos. Isto mostra que uma gestão integrada não se resume a aplicar metodologias tecnicamente e avançar nas propostas de forma cronológica. A cada proposta implantada devem-se instrumentalizar professores e alunos, subsidiar o aprendizado e se utilizar das medidas de acompanhamento, avaliação dos resultados e

diagnóstico. O desafio é alinhar políticas públicas e programas de gestão integrada em uma educação democrática e de qualidade, desvincilhada da lógica cartesiana e transmissiva, da reprodução e do aprisionamento ao sistema produtivo para que a sistematização de processos seja apenas um balizador na orientação do papel docente e na efetivação da qualidade na educação básica.

São muitas as abordagens que visam definir política pública, contudo não há como limitá-la a um ou outro conceito, sendo viável concebê-la à luz das necessidades e impactos que exercem na vida dos cidadãos. Assim, política pública pode ser entendida como diretrizes governamentais que contemplam assuntos voltados para mudanças na condução da sociedade através da gestão pública (SOUZA, 2006). Contudo, a questão é refletir os alcances dessas políticas, seus resultados e viabilidade, as formas de condução e aplicação, dentre outros fatores que envolvem a tomada de decisões neste contexto.

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente) (SOUZA, 2006, p. 26).

Nesse contexto, insere-se a discussão às políticas públicas para educação, tendo em vista ser assunto de debates e discussões de governo e de outras esferas sociais ano após ano. Isso pelo fato de que as ações de governo para a educação básica carecem de respostas efetivas e resultados que contemplem o planejamento e a sua viabilidade no longo prazo. Desta forma, a omissão de programas de governo que sejam intervenientes nos rumos da educação pública e até mesmo o redimensionamento em toda a estrutura educacional do país acaba por gerar impactos na formação do cidadão, que muitas vezes não se mostram produtivos tampouco capazes de suprir a lacuna social de melhoria da qualidade de vida e capacitação a partir da educação.

As transformações sociais imprimem aos diversos sistemas novas formas de atuação, destacando-se no plano político e educacional a adaptação ao novo panorama social, carregado de complexidade e crescentes necessidades. Desta forma, associada à evolução das políticas públicas, também, alteram os paradigmas gerenciais na educação em que “buscam-se soluções para o gerenciamento e a qualidade educacional mediante a parceria com os que fazem a educação acontecer no cotidiano da escola” (FREITAS, 2006, p. 48).

Colocando em destaque as políticas públicas e os programas voltados para a educação, muitas estratégias têm sido apresentadas como mecanismo para uma formação eficiente e de qualidade, são os insurgentes paradigmas gerenciais, que torna indispensável uma reorganização do espaço escolar, da integração governo-escola e de todo universo de formação básica, desde a qualificação do professor até a avaliação do impacto da aprendizagem dos alunos na sua relação com a comunidade.

Na perspectiva de uma gestão educacional orientada para aprendizagem e integração entre as partes envolvidas, a condução das políticas públicas devem permear a autonomia das instituições e as interlocuções favoráveis ao desenvolvimento da educação. Para o alcance desses objetivos devem-se perseguir sempre como resultado a aprendizagem significativa e adequar o plano político-pedagógico às reais necessidades do universo educacional contemporâneo, que se apresenta transcendente dos limites da sala de aula e dependente de integração entre governo, gestores educacionais, professores, alunos e comunidade.

Se os educadores não se empenharem, política e tecnicamente, em prol de uma participação efetiva, a reorganização das funções administrativas e da gestão da escola na rede pública continuará ocorrendo com sua ilusória participação nos processos decisórios (FREITAS, 2006, p. 52).

A escola sofre diretamente interferência de processos socioculturais que advém das experiências trazidas pelos seus membros, bem como exerce influência na formação do cidadão a partir das relações estabelecidas dentro e fora do espaço escolar. Há neste processo um conjunto de construções de idéias, bem como transmissões realizadas nos processos interativos na escola e sala de aula. Neste contexto, é interessante que a escola se valha da análise do ambiente que se insere e das apropriações de seus estudantes, de modo a equacionar de forma sinérgica o processo formal de ensino basilados no currículo e seus conteúdos às aprendizagens já adquiridas pelos alunos e seus interesses. Trata-se de um repensar das políticas públicas para a educação e sua continuidade, de novas estratégias para a socialização e interação, em que o conteúdo é visto como um dos elementos no processo educacional, mas o conjunto das variáveis envolvendo ensino, aprendizagem, valores, projeto pedagógico e formação para a cidadania se integram em direção do desenvolvimento humano e profissional. A nova lógica se apoia em trocas e construções mútuas, em que professor e aluno se debruçam nas

descobertas de modo que as experiências dentro e fora da escola se apresentem como processos de formação, conferindo ao aluno o pertencimento nos processos de ensino/aprendizagem.

O processo educativo é mediado pelo contexto sociocultural, pelas condições em que se efetiva o ensino-aprendizagem, pelos aspectos organizacionais e, conseqüentemente, pela dinâmica com que se constrói o projeto político-pedagógico e se materializam os processos de organização e gestão da educação básica (DOURADO, 2007, p. 922).

À luz do processo político-pedagógico pode-se refletir sobre os processos de gestão educacional, visando alinhar estratégias de ensino às práticas cotidianas de modo integrado e sistematizado, acompanhando processos, avaliando a aprendizagem, como também a análise de resultados para fornecimento de elementos que subsidiem a tomada de decisões para interferências positivas nas construções na escola. Nesta reflexão, percebe-se a escola como parte de um processo macro que se estrutura amplamente no comportamento social influenciador da cultura e atuação política. Assim, para que a escola assuma seu papel de transformação social e formação efetiva de cidadãos, visando à aprendizagem significativa é importante o desdobramento de políticas públicas de modo continuado e que integre, a exemplo do SGI, Secretaria de Educação, escola, aluno e comunidade. Neste sentido, a educação passa a ser encarada como um agente que exerce e ao mesmo tempo sofre influências sociais e políticas.

A articulação e a rediscussão de diferentes ações e programas, direcionados à gestão educacional, devem ter por norte uma concepção ampla de gestão que considere a centralidade das políticas educacionais e dos projetos pedagógicos das escolas, bem como a implementação /participação e decisão nessas instancias, balizadas pelo resgate do direito social à educação e à escola, pela implementação da autonomia nesses espaços sociais (DOURADO, 2007, p. 924).

Observam-se novas necessidades na educação contemporânea para atendimento às demandas insurgentes, requerendo dos educadores e agentes públicos redimensionamento das práticas e estratégias de gestão educacional, redefinição de programas e democratização do ensino. Nesta perspectiva, a gestão educacional responsabilizar-se pela qualidade do ensino a partir de suas diretrizes, tendo o papel de agir estrategicamente e planejar criteriosamente as intervenções no sistema de ensino, além de selecionar programas que se mostrem efetivos e cumpram seu apoio no gerenciamento dos processos da educação.

Ao se analisar as questões de gestão educacional que envolve o contexto brasileiro, pode-se perceber que junto à sua diversidade cultural e social permeiam, também, diferentes formas de aplicação de projetos pedagógicos que visam adequação às necessidades específicas do contexto social da escola, contudo sem que isso signifique um distanciamento às premissas gerais da educação para formação cidadã.

Diante de tantos entraves vivenciados no ensino público, por influências incorporadas ao ambiente escolar ou mesmo por força de variáveis externas, é preciso muito mais do que idealizar políticas públicas para sua melhoria e efetivação, o que se buscam são formas de construir uma educação capaz de atender a uma nova sociedade, que se caracteriza pela complexidade, volatilidade das informações e descobrir novos meios de motivar nossos estudantes na busca e construção do saber.

De um lado uma estrutura política que necessita de mudanças e programas que correspondam de forma eficaz, na prática, à construção de uma educação para a aprendizagem significativa, de outro um contexto social marcado por “maquiagens”, seja nos ambientes formativos, na qualificação profissional, na remuneração dos educadores, dentre tantos outros empecilhos que só corroem o nosso sistema de ensino. Contudo, há que se pensar que há possibilidades que demonstram condições para uma educação de qualidade, de forma mais independente, a partir da autonomia dos seus condutores e do envolvimento profissional, de modo sinérgico, em que as partes – sociedade, governo, escola, família – se integram para decisões acerca de como conduzir os processos, bem como (re) avaliá-los.

O processo da democratização da sociedade vem demonstrando que a descentralização de decisões e construção de autonomia das bases são fundamentais na representação da memória social. É nesse contexto que grupos de interesse, políticos e educadores têm se mobilizado na discussão de temas relacionados com a promoção da educação, considerando a melhor e maior oferta de oportunidades para todos e melhoria da qualidade de ensino. Assim é que políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas, com base nas representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria. (Lück, 1997, p. 1)

À luz desse contexto as políticas públicas devem redefinir seus alcances e adequar-se aos requisitos da educação contemporânea, tendo em vista que a escola e seus espaços, as formas de aprendizagem e de participação estão a cada dia sendo redefinidas para a construção de relações mais democráticas de ensino e também múltiplas, considerando níveis diferenciados de aprendizagem e contextos sociais distintos. “As políticas são fruto da ação humana, do enfrentamento de desafios no dia-a-dia e das necessidades cotidianas” (Azevedo, 1997, p. 61).

Nesse sentido, pode-se afirmar que se trata de um caminho de mão dupla, ou seja, a iniciativa de elaboração de política de reforma educacional

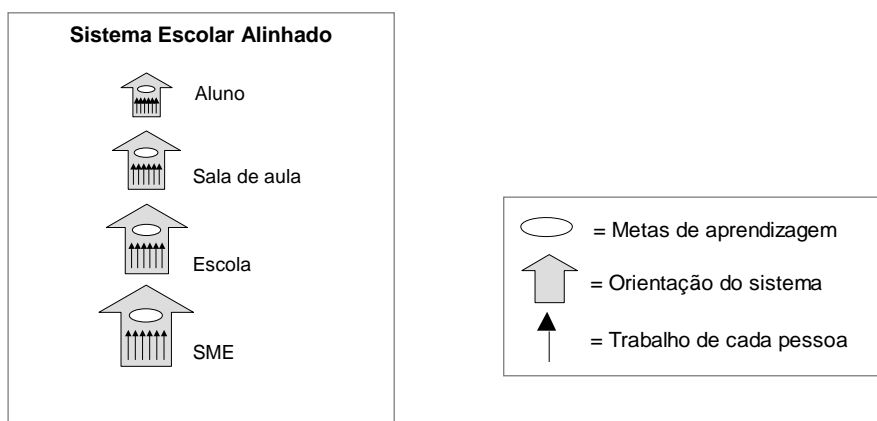
influencia intencionalmente o cotidiano escolar, assim como este não apenas influencia, como determina a sua formulação.

A escola carrega no bojo de sua responsabilidade a atenção às políticas educacionais de modo a atender seus requisitos, contudo há, também, a sua influência nas discussões e estruturação dessas políticas, na medida em que a escola é agente de transformação e ponto de partida para reflexões gerais no âmbito político.

A afirmação da atividade do Estado frente aos interesses sociais devem refletir as Políticas Públicas. Hofling (2001) em consonância com o entendimento de Gobert e Muller (1987) situa Políticas Públicas como o “Estado em ação”. À luz deste contexto a estruturação desta ação dá-se a partir de uma cadeia estruturada de ações que refletem um projeto de governo, desmembrado em programas que são dirigidos para atender a determinadas áreas sociais.

Dentre as diversas ações do Estado expressas em projetos e programas de governo o debate acerca da educação ainda é intenso e motiva novas propostas e expectativas. Contudo, há que se pensar em mudanças na forma de conceber e implementar Políticas Públicas para educação, o que significa dizer que extrapola o papel do governo de ser único mantenedor destas ações. É importante que demais agentes como escola, professores, alunos, pais, comunidade, enfim todos os envolvidos direta e/ou indiretamente no processo de educação sejam, também, responsáveis pela sua execução com qualidade.

Esse programa de gestão nasceu em Belo Horizonte e foi concebido pelo professor Hélio Gomes em 2000, pela Fundação Pitágoras, onde se propunha atuar nas redes públicas de ensino, em escolas e municípios que apresentassem (Índice de desenvolvimento da Educação Básica) IDEB e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) abaixo da faixa da normalidade. Em 2009, o Projecta assume a tecnologia, buscando contribuir para a concretização da gestão da escola contemporânea. Agora não atende somente às escolas públicas, mas, as instituições de ensino privado, pois, o programa de gestão é comercializado. Surgem dois segmentos educacionais a Pitagóras e o Projecta e a mudança de nomenclatura de Sistema de Gestão Integrada (SGI) para Programa de Gestão Educacional(PGE), permanecendo o mesmo embasamento teórico e a proposta de implantação. Buscando no seu percurso setores que devem se relacionar e se retroalimentarem, para que a proposta de gestão para aprendizagem aconteça, elucidado como na imagem a seguir:



**Figura 1.** Esquema do SGI

Nesse sentido, o SGI/PGE traz uma proposta de gestão educacional apresentado, também, como um programa de governo, apoiado por vários atores que convergem suas ações para a eficácia do processo. Assim, muito mais do que orçamentos, verbas e projetos destinados a programas de educação o sistema integrado visa otimizar os recursos às necessidades educacionais ao contexto social que está sendo aplicado. A participação dos profissionais e as decisões políticas sobre os rumos do processo educacional são discutidos e decididos conjuntamente, especialmente, na tríade Secretaria de Educação – Escola – Sala de Aula. A escola assume um papel autônomo e de transformação, utilizando-se da avaliação formativa de seus processos de ensino/aprendizagem, da (re) formulação do projeto pedagógico, buscando avançar em suas capacidades e explorar possibilidades.

Todo processo é percebido sob múltiplos prismas, em que não há uma linha unidirecional do programa de governo para a escola, há neste contexto trocas estabelecidas a partir de ações integradas, tendo como pilar a avaliação, que se mostra um instrumento revelador da situação escolar.

As ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados. Especialmente por se voltar para e dizer respeito a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder (HOFLING, 2001, p. 35).

O processo de execução da política pública dentro do ambiente escolar deve ser percebido, justamente, considerando as suas movimentações e interesses, pois como salientado por Hofling (2001) poderá apresentar resultados diferentes dos esperados. Assim, sua prática considera as variadas interfaces e construções que

podem, inclusive, ser motivadas pela escola para uma mudança na própria aplicação do programa ou diretrizes de governo. Nesta perspectiva, o Programa de Gestão integrada visa a democratização do ensino/aprendizagem em todas as suas esferas, desde a concepção do projeto pedagógico, envolvimento de profissionais até a participação do aluno nas decisões das metodologias adotadas, visando a aprendizagem significativa e a cidadania participativa.

A escola pública pode e deve ser o agente central de transformação social e democratização da educação. A gestão participativa e a redefinição dos processos avaliativos representam um importante passo para transformações positivas na qualidade do ensino público. A avaliação de todo o sistema que permeia a escola, as principais necessidades, o processo formativo, questões de aprendizagem, enfim todas as variáveis impactantes para a efetivação da aprendizagem significativa devem ser contemplados pelas Políticas Públicas para a educação, de modo que as prioridades sejam atendidas com condições de exequibilidade definidas pela gestão escolar.

### **3 AVALIAÇÃO: POSSIBILIDADE DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

A avaliação está presente nas diversas áreas da atividade dos sujeitos, sendo esta um atributo que distingue a condição humana historicamente, o campo conceitual da avaliação é constituído a partir das transformações sociais.

Refletir sobre o processo de avaliação, tem se tornado uma prática constante e indispensável em qualquer proposta educacional, no entanto, o ato de avaliar pressupõe julgamento com base em alguma concepção. De acordo com Luckesi (1995) a avaliação pode ser considerada um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisões.

O Julgamento de valor, visto na perspectiva desse autor, tem apenas função estática e classificatória a partir de um padrão determinado, porém, este processo deveria ter a função de possibilitar uma tomada de decisão sobre o que deve ser avaliado, devendo constitui-se como diagnóstico.

[...] o julgamento de valor, por sua constituição mesmo, desemboca num posicionamento de não indiferença o que significa obrigatoriamente uma tomada de decisão sobre o objeto avaliado e uma tomada de decisão quando se trata de um processo, como é o caso da aprendizagem. (LUCKESI, 1999, p.33).

Dessa maneira, a avaliação reflete uma concepção de educação e de mundo, um juízo de valor, uma prática intencional e reveladora de quem é o educador e quais as concepções que permeia sua prática. A avaliação é um processo que não se dá em um vazio conceitual, não é uma atividade neutra, e sim dimensionada por um arcabouço teórico que deve ser traduzida em toda ação educativa.

O ato de avaliar é algo antigo. No contexto da educação, as atividades sob a forma de provas e exames ocorreram inicialmente no século XVI em colégios católicos jesuíticos.

A tradição dos exames escolares que conhecemos, hoje, em nossas escolas, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzidas pelos padres jesuítas (séc.XVI) e pelo Jonh Amós Comenius( fim do sec.XVI e primeira metade do sec. XVII) ( LUCKESI,2003,p.16).

Dentro desta perspectiva, a avaliação era usada com muito rigor em seus procedimentos para que assim ocorresse um ensino eficiente na visão da pedagogia jesuítica. E o educador era visto como o centro de interesse para a educação e as provas e exames como um aliado à prática docente a partir da visão da pedagogia comeniana.

Ao analisar a concepção de ensino e o currículo fundamentados na pedagogia de Comenius percebe que o objetivo maior era mudar o comportamento de aluno, com o intuito de controlar seu pensamento, sentimentos e atitudes.

A avaliação com caráter de exame não leva em consideração o processo curricular, tendo a mera função de verificar se os objetivos estavam sendo ou não alcançados, e esta se desenvolve em direção oposta ao objetivo maior que é a aprendizagem.

Esse modelo de ensino permite ao aluno entender (informações, memorizar e mecanizar aquisições, ter bom desempenho em provas de devoluções, ter bom desempenho em provas de devolução das informações transmitidas e com isso avança no percurso seriado, possibilita, que os conteúdos não sejam apropriados, mas que se possa aprender a responder nas provas o que foi memorizado apenas para um desempenho satisfatório nesta situação, o que equivale a conseguir sucesso sem aprendizagem. (SAMPAIO, 1997, p.64).

Neste sentido, pode-se observar que ainda hoje são praticados exames em lugar de avaliação escolar. Em algumas práticas nacionais de avaliação, ainda é possível verificar, de acordo com Luckesi (2003), resquícios dessa pedagogia do exame, como o Exame Nacional do Ensino Médio - Enem, e o Sistema Nacional de

Avaliação da Educação Superior – Sinaes (o extinto “provão”). Os exames classificatórios rompem com o objetivo da avaliação que deveria reorientar e acompanhar o processo de aprendizagem.

Outra forma de avaliação baseada em testes psicológicos surgiu com o objetivo de classificar e determinar os progressos a partir de medidas, dando impulso à elaboração e aplicação de testes.

Medir significa determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais.[...]A medida se refere sempre ao aspecto quantitativo do fenômeno a seu descrito. o teste é apenas um dentre os diversos instrumentos de mensuração existentes.(HAYDT, 2008,p.9)

A ideia de mensuração foi ampliada a partir da década de 30 através de testes padronizados para verificar o desempenho dos alunos.

Pois, há diversas [...] espécies de comportamento desejado que representam objetivos educacionais e não são facilmente avaliadas mediante testes com lápis e papel. Por exemplo, um objetivo como o ajustamento pessoal – social é avaliado com mais facilidade e de maneira mais válida pela observação de crianças em situações que envolvam relações sociais de crianças em situações que envolvam relações sociais. (TYLER, 1974, p.100).

Essa sistematização demonstra que Tyler (1997), concebia a avaliação por objetivos, onde verificava que só ocorreria aprendizagem, se os objetivos expressos em algum programa avaliativo estavam sendo atingidos.

Para Sobrinho (2003), a avaliação neste período era eminentemente técnica, embasava da especificamente em testes de quantificação e mensuração de desempenho dos estudantes. Esta concepção de avaliação, baseada em medidas de comportamentos e/ou aprendizagens é constituída de uma racionalidade instrumental indicada pelo positivismo. “[...] a avaliação se tornou, então um instrumento para diagnóstico quantitativamente a rentabilidade e eficácia da escola, dos processos pedagógicos e administrativos”. (DIAS SOBRINHO, 2003, p.20).

Toda forma de avaliação pressupõe critérios e objetos, entanto, dentro desta perspectiva de avaliação quer seja como exame ou como medida, o único sujeito a ser avaliado é o aluno ou apenas sua aprendizagem daí, que “[...] critério de avaliação é um princípio que se toma como referência para julgar alguma coisa.” (RABELO, 2004, p.70).

A partir das relações aqui estabelecidas, pode-se inferir que a avaliação foi concebida como meio julgamento do desempenho do estudante com base em objetivos previamente estabelecidos.

Desse modo, há uma redução da avaliação como medida, aceitando conseqüentemente que o exame é único instrumento confiável de avaliar, esquecendo-se da subjetividade do educador e com isto pode interferir nos resultados desta avaliação.

[...] Registraremos aqui o fato de que hoje se sabe que avaliação não é uma medida pelo simples fato de que o avaliador não é um instrumento, e porque o que é avaliado não é um objeto no sentido imediato do termo. Todos os professores – avaliadores deveriam portanto, ter compreendido definitivamente que a “nota verdadeira” quase não tem sentido.(HADJI,2001,p.34)

Esta forma de avaliação tem caráter meramente quantitativo com o objetivo maior de classificar o aluno, e sendo este um limitador do processo de aprendizagem. A classificação do aluno por meio da avaliação é uma das concepções mais tradicionais do ato de avaliar no contexto educacional.

A avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de *hierarquias de excelência*. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida em absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos.[grifo do autor] (PERRENOUD,1999,p.11)

Pode-se concluir que durante muito tempo que avaliação assumiu a identidade de um instrumento que tinha como finalidade última analisar o desempenho final do aluno.

Contraopondo-se as concepções da avaliação como exame e como medida, alguns profissionais da educação, a partir da década de 60, começam a dirigir inúmeras críticas sobre esta prática avaliativa nas escolas, de acordo com Saul (1988) surgiu “um rápido desenvolvimento de enfoques de avaliação alternativos” com pressupostos teóricos diferentes necessitando assim buscar novas alternativas para a avaliação escolar.

Produziu-se um acelerado desenvolvimento do interesse sobre a perspectiva chamada de avaliação “qualitativa”. Esse movimento deveu-se em grande parte do reconhecimento de que os testes padronizados de redimensionamento não ofereciam toda a

informação necessária para compreender o que os professores ensinavam e o que os alunos aprendem. (SAUL, 1988, p.45).

Com esta nova concepção de avaliação, foco centra-se na aprendizagem do aluno que deve ser um processo contínuo de construção do conhecimento e o ato de avaliar deve contribuir para seu sucesso. O objetivo maior expresso aqui é permitido o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, qualitativamente. A avaliação qualitativa não tem como meta criar instrumentos para medir ou classificar a aprendizagem, por seu caráter flexível esta avaliação é centrada nos processos de descobertas sucessivas e ressignificação do contexto da aprendizagem.

A avaliação qualitativa pretende ultrapassar a avaliação quantitativa, sem dispensar esta. Entende que no espaço educativo os processos são mais relevantes que os produtos, não fazendo jus a realidade, se reduzida apenas às manifestações empiricamente mensuráveis. Estas são mais fáceis de manipular metodologicamente, porque a tradição científica sempre privilegiou o tratamento mensurado da realidade, avançando, por vezes, incisiva em algumas disciplinas sociais, como a economia e psicologia. (DEMO, 2007, p.156).

Esta concepção de avaliação centrava-se nos processos de aprendizagem e dos sujeitos, rompendo com a ditadura na nota, característico do processo quantitativo. “A avaliação qualitativa tenta responder à imposição de a avaliação quantitativa apreender a dinâmica a intensidade da relação aprendizagem-ensino [...]”. (ESTEBAN, 2008, p.36).

No contexto educacional o conceito de avaliar qualitativamente conduz a uma reflexão epistemológica sobre a práxis da avaliação escolar. Com base nesta reflexão, as concepções sobre avaliação vêm modificando na medida em que as concepções de educação que orientam a práxis pedagógica também mudam, exigindo que a avaliação seja contemplada com pluralidade e maior flexibilidade.

Nestes sentidos mudanças nas relações dentro da escola: quebra de hierarquias, concepções pedagógicas, renovação de conteúdos e conceitos, concepção didática, inovações conceituais, novas forma de aplicar o planejamento o entendimento por avaliação formativa, considerando esta como um dos processos mais importantes para uma gestão voltada para aprendizagem, anunciando uma possibilidade de adentrar a um novo percurso educacional, onde todos são co-autores e participantes a promoverem esta mudança, mas é preciso considerar o que FIALHO(2008) reflete:

Como a avaliação se expressa – indicadores quantitativos,mas não pode negar a dimensão qualitativa.Pois o contexto é permeado por muitas instituições, e esta é atravessada por

varias outras instituições de valores que se encontram e desencontram de intersubjetividade que estão dentro dessa avaliação que expressam elementos qualitativos. Atitudes de rejeição indiferença a um projeto institucional que só se realiza mediante processo educativo tem relação direta com os aspectos qualitativos da avaliação institucional. É preciso, não perder de vista o processo educativo e identificar onde ele está imbricado, FIALHO(2008).

### **3.1 AVALIAÇÃO E A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO**

No contexto escolar também se encontra diferentes formas de avaliar, no entanto, resultam das intenções de quem avaliar e dos modelos pedagógicos e epistemológicos que fundamentam suas ações. Rabelo (1998) afirma que a avaliação contribui para a melhoria do ensino e aprendizagem, pois, informa ao professor sobre o desenvolvimento da mesma e ao aluno sobre os seus sucessos e dificuldades.

Dessa forma, o professor precisa coletar dados que possibilitem uma avaliação qualitativa e formativa, utilizando-se dos seguintes instrumentos: observação, diário de aprendizagem, portfólio e auto-avaliação, constituindo assim uma prática pautada no diálogo e na mediação. Segundo Hoffmann (1993), avaliar, nesse contexto, dinamiza oportunidades de ação-reflexão-ação, num acompanhamento permanente do professor.

A avaliação processual deve ser realizada por meio da aplicação de atividades propostas, levando em consideração a motivação dos alunos para a realização das mesmas. A necessidade e o prazer de aprender superam obstáculos e modifica os modos de agir, ver e sentir o mundo, ultrapassando os muros escolares.

Assim, "[...] avaliação, na perspectiva da construção de conhecimento, parte de suas premissas básicas: confiança na possibilidade de os educandos construir suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses. (HOFFMANN, 2003, p.18)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 permite ampliar a flexibilidade na condução dos assuntos escolares e, justamente por esse motivo, vem provocando forte impacto na organização dos sistemas de ensino e das escolas. Essa flexibilidade tem uma razão de ser: pretende colocar a qualidade da aprendizagem e o sucesso do aluno acima de toda e qualquer formalidade burocrática. Ao conceder autonomia pedagógica às escolas, a LDB cria condições legais para que elas se organizem para alcançar os objetivos e as finalidades da educação básica.

No que se refere à avaliação, o artigo 24 do capítulo II que trata da educação básica, traz no inciso V que a verificação do rendimento escolar deve observar os seguintes critérios:

A avaliação deve ser contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. Possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; Possibilidade de avanço nas séries iniciais, mediante verificação do aprendizado; Aproveitamento de estudo dos concluídos com êxito; Obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados, pelas instituições de ensino em seus regimentos. (BRASIL,1996)

Dessa maneira, esta Lei se posiciona contra o fracasso escolar e contra o barateamento da educação. Por esse motivo é que se espera que os professores verifiquem constantemente os avanços e as dificuldades de seus alunos. Os docentes precisam zelar pela aprendizagem dos estudantes, garantindo assim o sucesso e o progresso na aprendizagem dos mesmos, e sua permanência na escola.

Assim, pode-se inferir que a LDB 9394/96 preconiza que os resultados devem ser cumulativos ao longo do processo de aprendizagem com prevalência dos aspectos qualitativos.

### **3.2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Considerando que o ato de avaliar é dinâmico e está presente no cotidiano dos indivíduos, em todos os momentos da vida humana. Está-se sempre necessitando tomar decisões com bases em julgamentos provisórios. Sendo um ato onde pensamento e ações agem como unidade. Nesse julgamento é necessário fazer opções que deverão indicar o melhor caminho a seguir, o que fazer, onde posicionamentos são definidos com todos os aspectos de nossa individualidade, de nossa personalidade. Nessa dinâmica avaliativa coloca-se toda capacidade cognitiva, habilidades, sentimentos, paixões, ideias e ideologias. São aspectos individuais que são influenciados e desenvolvidos nas relações sociais.

A avaliação está presente no cotidiano de todos os indivíduos, em todos os momentos da vida humana e inclui os julgamentos de valor sobre nós mesmos, sobre o que estamos fazendo e também sobre os resultados dos nossos trabalhos. Entretanto, a avaliação não é percebida como mesmo significado, visto que, acontecem em ambientes, situações e abordagens diferenciadas, ou seja, a avaliação que realizamos em nossas vivências cotidianas apresenta um enfoque informal que se diferencia da avaliação formal realizada nas instituições escolares.

A escolha do tema desta pesquisa se deu por observar um modelo de gestão que busca além de organizar esforços de todos os que fazem parte a instituição escolar para a qualidade da aprendizagem, sendo embasado pelo processo de avaliação da aprendizagem e a auto-avaliação,

Acreditando que estes fornecem subsídios e eficiência para se conquistar uma aprendizagem significativa, buscando também no seu modelo de gestão três conceitos chaves para a estruturação deste processo de avaliação formativa<sup>3</sup>: integração, alinhamento e desdobramento, dos envolvidos, SME – ESCOLA – CLASSE – ALUNO/APRENDIZAGEM, entendendo estes conceitos como os pilares principais que fazem o funcionamento do SGI e sua eficácia, gerando uma rede de ações que vai desde secretaria municipal da educação até a sala de aula, local da aprendizagem. Sendo importante ratificar que o processo de monitoramento, (retroalimentação do processo formativo da avaliação) é condição basilar para sustentabilidade desta gestão da aprendizagem.

Compreender que no contexto escolar também se encontra diferentes maneiras de avaliar, pois, resultam das intenções de quem está avaliando e refletem dos modelos epistemológicos e pedagógicos que fundamentam suas ações. Acreditando que a avaliação serve ao modelo epistemológico e paradigmático e que ela é um eixo estruturador que move as ações e práticas educativas compreendo ser pertinente investigar como acontece a avaliação para a aprendizagem dentro de um Sistema de Gestão Integrada.

É preciso considerar que existem três níveis hierárquicos que estão correlacionados: municípios; escola e aluno. Sendo preciso perceber se existe uma variação significativa entre as escolas quanto ao desempenho dos alunos e que as características assumidas pela escola influencia diretamente no desempenho dos alunos. Após considerar estes elementos norteadores, é preciso identificar que

---

<sup>3</sup> Avaliação formativa na gestão proposta pelo SGI/PGE equivale ao sistema de monitoramento formativo.

fatores promovem a eficácia e ineficácia; os resultados de alto e baixo desempenho das escolas, quais desafios e possibilidades conduzem a prática educativa da escola.

Os números ajudam a pensar a educação e as estratégias a serem implantadas, a exemplo os resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), seus dados buscam ressignificar as práticas da escola.

A partir dos índices que o IDEB apresenta sobre a realidade da aprendizagem do município citado, delineando uma realidade da aprendizagem dos estudantes com um déficit, mas também em todo processo que envolve as instituições escolares, fazendo-se necessário reconstruir outros elementos que apresentasse maior qualidade para modificar a realidade da aprendizagem deste município. A partir de uma reorganização sistêmica de gestão, dos resultados, tornou-se imperativo repensar as ações educativas que ofereça qualidade nessa aprendizagem.

Percebe-se aí uma grande contribuição que os instrumentos avaliativos propõem para identificar desvios e distanciamentos das práticas de aprendizagem, visto que, o resultado desse processo poderá instituir a reforma e regulação de novas práticas de gestão pedagógica oferecendo novas possibilidades de gerir a instituição escolar na qual procura identificar e regular as dificuldades de aprendizagem dos alunos, é a partir daí que o SGI/PGE entrou no município de Feira de Santana, com uma proposta de gestão que recuperasse e (re)significasse a proposta da gestão participativa, descentralizada e buscasse recriar meios de avaliar e reestruturar a proposta de aprendizagem aplicada aos discentes das escolas deste município.

Outro aspecto relevante para ser refletido é a relação entre a tríade: Provas Avaliativas Nacionais (Provinha Brasil e Prova Brasil) IDEB (Índice da Educação Básica) e PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Alunos) passam a se interligar por processos avaliativos diferenciados, porém interligados e buscando o mesmo objetivo: qualificar o aprendizado dos discentes. Por esta razão, compreende-se que a avaliação é elemento fundamental no processo de aprendizagem significativa. Constantemente se avalia e se está sendo avaliado, tanto em instituições escolares como em outras instituições sociais. Avaliar direciona as ações profissionais e pessoais toda vez que necessita rever metas e conceitos, propostas e necessidades para manter ou alterar projetos nas mais diversas esferas das vivências diárias.

Desta forma, ambiente escolar é um dos espaços que mais sofrem as consequências das mudanças que acontecem na sociedade, exigindo assim que escola modifique seus objetivos e processos pedagógicos obsoletos em relação as demandas da contemporaneidade. A escola está de frente aos desafios propostos pelo contexto atual e que exige dela uma mudança na sua forma de aprender, ensinar e conseqüentemente na forma de avaliar.

A avaliação constitui-se como elemento fundamental para que o aluno se aproprie de habilidades e conhecimentos para se tornar um cidadão crítico, reflexivo e autônomo, pois “[...] o conhecimento não tem sentido em si mesmo: deve ajudar a compreender o mundo, e nele intervir. Assim, sendo, entendemos que a principal finalidade da avaliação no processo escolar é ajudar a garantir a formação integral do sujeito pela mediação da efetiva construção do conhecimento, a aprendizagem por parte de todos os alunos”. [grifo do autor] (VASCONCELOS, 2008, p.57).

Pode-se depreender que o objetivo maior da avaliação é permitir que o aluno aprenda sempre mais e melhor. O processo avaliativo faz parte do cotidiano da escola e dos sujeitos, não podendo ser avaliados isoladamente e muito menos descontextualizados da realidade e do contexto social no qual faz parte. O professor deve conhecer o educando de forma que possa repensar sua visão pedagógica, planejá-la e modificá-la sempre que necessário.

Ao aceitar os conhecimentos que os alunos possuem, o que eles precisam conhecer as suas dificuldades, o educador estará viabilizando o diagnóstico e assim poderá direcionar a sua práxis, pois permite aos sujeitos que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, uma base consistente para embasar esta prática.

[...] necessitamos de compreender que o ato de diagnosticar, é um ato de conhecimento, a partir do qual decisões podem e devem ser tomadas. [...] um diagnóstico é um conhecimento que adquirimos através de dados que qualificamos e, por isso, nos permite uma decisão e uma intervenção. (LUCKESI, 2003, p.34).

A avaliação da aprendizagem deve ocorrer durante todo o processo, dentro das relações existentes na sala de aula (re)orientando conteúdo, às decisões tomadas referentes à metodologia, ao conteúdo, às estratégias e aos processos de verificação de aprendizagem que permita aos educandos buscar as informações transformando-as em conhecimento. “Os processos e o desenvolvimento cognitivos são resultados de interações sociais e culturais tais, que todos os processos

psicológicos são, inicialmente, sociais e só mais tarde tornam-se individuais,” (DANIELS, 1997,p.221)

O conhecimento implica inicialmente, responder e definir o que é o ato de conhecer e analisar como esse conceito é abordado pelos teóricos interacionistas que ao longo dos anos tentam responder como o sujeito conhece. O ato de conhecer pressupõe uma compreensão da realidade que para os empiristas se dá com base nas experiências e percepções; para os inatistas, o conhecimento é algo predeterminado pelas estruturas internas do sujeito; já para os interacionistas, o conhecimento resultaria de relações entre o sujeito e o objeto.

As ideias Vygotskianas defendem o desenvolvimento com base no nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento potencial, mediados pela zona de desenvolvimento proximal (ZDP), argumentando que as constantes mudanças das condições históricas, que determinam e oportunizam, consideravelmente, as experiências humanas. Assim, o sujeito constrói conhecimento ao interagir com objetos físicos e sociais numa relação mediação. Aprende-se mediado pelo coletivo para, posteriormente, internalizar o conhecimento.

Esta concepção de avaliação exige uma mudança na postura do professor. De acordo Vasconcelos (2008), deve-se entender:

[...] que uma das mediações para isto é o deslocamento de lixo de preocupação do professor (na verdade não só preocupação, mas fundamentalmente de ação), qual seja, investir suas energias e potencialidades não no controle do transmitido, e sim na aprendizagem dos alunos.( VASCONCELOS, 2008, p.58)

A medida que o educador reflete sobre sua forma de trabalho em sala de aula, ele começa a mudar de forma a superar os conteúdos desvinculados das reais necessidades dos educandos, rompendo com uma metodologia passiva, ainda presente em diversas escolas no Brasil. “A partir de uma concepção dialética de educação, supera-se tanto o sujeito passivo da educação tradicional, quanto o sujeito ativo da educação nova, em direção ao sujeito interativo [grifo autor] (VASCONCELOS, 2008, p.58).”

Nesse contexto, o professor fortalece o seu papel ao ajudar o aluno no processo de aprendizagem pela interação, e faz com que o educando reconheça como aquele que está ali para ajudá-lo e ensiná-lo. Para se ter uma avaliação que esteja a serviço da aprendizagem, é necessário dá mais atenção ao trabalho pedagógico que deve ser realizado em toda sua inteireza.

### 3.2.1 A visão Empirista

Os empiristas afirmam que a única fonte de conhecimento humano é a experiência adquirida em função do meio físico, mediada pelos sentidos. Ou seja, “que todo conhecimento tem como fundamento a experiência, que vem primeiro, de uma informação sensorial, transmitida do exterior para o interior do indivíduo.” (RABELO, 1998, p. 39).

Dessa forma, o ambiente é considerado pelos empiristas como fator determinante e o conhecimento vai evoluindo a partir de experiências acumuladas. Os empiristas desprezam a ação do sujeito sobre o objeto, considerando o sujeito como uma *tabula rasa*, papel em branco.

Jean Piaget (apud BECKER, 1998, p.12), faz uma crítica ao considerar que o empirismo "tende a considerar a experiência como algo que se impõe por si mesmo, como se fosse impressa diretamente no organismo sem que uma atividade do sujeito fosse necessária à sua constituição."

A aprendizagem aqui é postulada como uma modificação no comportamento do sujeito provocada apenas por aquele que ensina. O professor é considerado o único detentor do saber, aquele que transfere conhecimento e o aluno só aprenderá se o professor ensinar. "O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador" (FREIRE, 1985, p. 38).

O processo de avaliação para os empiristas é feita em um determinado momento, onde é considerado apenas o produto e não o processo. Separando assim, a avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

### 3.2.2 A visão do Inatismo

O inatismo se contrapõe ao empirismo, ao considerar que ao nascer o sujeito já possuem nas suas estruturas de forma determinada as condições de conhecimento e aprendizagem que se manifestarão imediatamente ou progressivamente na medida em que há a maturação, sendo este conhecimento exclusivo do sujeito e onde o meio não interfere nem influencia.

Dentro do inatismo surge a teoria da forma ou da Gestalt: que afirma que o conhecimento se produz porque existe no ser humano uma capacidade interna inata que predispõe o sujeito ao conhecimento. O professor deverá apenas atuar como

um auxiliador, facilitador do aluno, intervindo o mínimo possível. O aluno já possui um saber pré-formado que só precisa trazer para a consciência e organizá-los.

[...] O objetivo de maior preocupação passa a ser o desenvolvimento das habilidades ou habilidades adquiridas, que nem sempre são observáveis. Enquanto no empirismo a ênfase da avaliação é medir um produto que se pode observar, aqui preocupa-se também com habilidades adquiridas, que nem sempre podem ser demonstradas. (RABELO, 1998, p.44)

Para os inatistas, são utilizados testes e provas padronizadas de forma a privilegiar a individualidade. Neste contexto valoriza-se também a auto-avaliação, para identificar quais aspectos emocionais e afetivos podem interferir na aprendizagem.

Sendo assim, a escola é vista como a transmissora de conhecimento, onde não será possível *cobrar* dela uma mudança na sua proposta de avaliação e de ensino que proporcione situações de aprendizagens significativas, não permitindo aos sujeitos a construção da sua autonomia.

A perspectiva Relativista.

A aprendizagem pode ser considerada mais significativa à medida que um novo conteúdo é incorporado às estruturas cognitivas do sujeito e quando este escabele relações entre este novo conhecimento e o seu conhecimento prévio.

Nesse sentido, é necessário salientar a importância da *psicologia genética* e dos teóricos que a representa para que possamos discutir acerca dos problemas de aprendizagem.

A proposta aqui é tentar buscar fundamentação teórica nessas abordagens relativistas, principalmente no que se refere à avaliação. Serão explanadas a seguir as ideias mais relevantes acerca de algumas dessas teorias, com o intuito de identificar a influência das mesmas na proposta pedagógica da escola e inclusive a avaliação.

### **3.2.3 A construção do conhecimento**

Para Piaget, a construção do conhecimento se dá na interação do sujeito com o objeto. “O conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas.” (PIAGET, 1976, prefácio).

Para explicar a construção do conhecimento, este teórico partiu da idéia de duas funções biológicas: adaptação e organização. A adaptação é considerada o equilíbrio entre assimilação e a acomodação.

A assimilação acontece para que haja as transformações necessárias, tanto no aspecto físico, biológico como intelectual. A inteligência é assimilação na medida em que incorpora nos seus quadros todo e qualquer dado da experiência. Quer se trate do pensamento quer graças ao juízo faz ingressar o novo no desconhecido e reduz assim o universo às suas noções próprias, quer se trate da inteligência sensória motora que estrutura as coisas percebidas, integrando-as nos seus esquemas. (Idem, 1976, p. 16)

Já a acomodação é necessária para ajustar os novos dados incorporados aos de esquemas que antecedem o processo de assimilação, produzindo a adaptação. A organização é inseparável da adaptação, de acordo com Piaget “[...] esses dois aspectos são indissociáveis: é adaptando-se às coisas que o pensamento se organiza e é organizando-se que estrutura as coisas”. (Ibidem, p.19)

Piaget, quando descreve a aprendizagem, tem um enfoque diferente a esta palavra. Este teórico separa o processo de inteligência em duas palavras: aprendizagem e desenvolvimento. A primeira se refere à aquisição de uma resposta particular, aprendida em função da experiência, obtida de forma sistemática ou não.

Enquanto o segundo seria o responsável pela formação dos conhecimentos, uma aprendizagem de fato. Piaget, quando postula sua teoria sobre o desenvolvimento da criança, descreve-a, basicamente, em 4 estados, que ele próprio chama de fases de transição (PIAGET, 1976). Essas 4 fases são : Sensório-motor (0 – 2 anos); Pré-operatório ( 2 – 7,8 anos); Operatório concreto ( 8 – 11 anos); Operatório-formal (8 – 14 anos).

O primeiro estágio é o da inteligência sensório-motora, onde a criança possui características específicas que são os seus reflexos inatos (sugar, engolir, tossir, agarrar, etc.) e aprende a se movimentar e dirige as sensações na construção do objeto. O segundo estágio é o pré-operatório, quando aparece aí a função simbólica.

A inteligência que se desenvolveu no estágio sensório-motor atinge o nível da representação e imaginação. O terceiro estágio é o das operações concretas, onde começa o pensamento lógico. Neste estágio surge a linguagem escrita, mundo dos números e da lógica. O último estágio definido por Piaget é o das operações formais, onde o raciocínio, antes concreto, torna-se abstrato. Surge assim o raciocínio hipotético e dedutivo.

### 3.2.4 O ato conhecer e aprender

O conhecimento implica inicialmente, responder e definir o que é o ato de conhecer e analisar como esse conceito é abordado pelos teóricos interacionistas, que ao longo dos anos tentam responder como o sujeito *conhece*. O ato de conhecer pressupõe uma compreensão da realidade que para os empiristas se dá com base nas experiências e percepções; para os inatistas, o conhecimento é algo predeterminado pelas estruturas internas do sujeito; já para os interacionistas, o conhecimento resultaria de relações entre sujeito e objeto.

Weis (1997, p. 11) afirma que “[...] um processo de construção que se dá na interação permanente do sujeito com o meio que o cerca. Meio este expresso inicialmente pela família, depois pelo acréscimo da escola, ambos permeados pela sociedade em que estão”.

As contribuições de Vygotsky possibilitaram um redimensionamento do campo metodológico e teórico sobre o estudo da formação de conceitos que tem a função mediadora no que se refere à cognição. Esta aquisição de conceitos, segundo ele, é aquela que diz respeito ao significado das palavras que se transforma, tornando cada vez mais próximos de conceitos estabelecidos culturalmente.

Vygotsky (1994) enfatiza a importância do contexto sócio-histórico nesse processo, onde o sujeito se apropria do objeto mediado pelo outro, pela sua história individual e social. As ideias Vygotskianas defendem o desenvolvimento com base no nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento potencial, mediados pela zona de desenvolvimento proximal (ZDP), argumentando que as constantes mudanças das condições históricas, que determinam e oportunizam, consideravelmente, as experiências humanas se contrapõem a um esquema universal que represente a dinâmica entre os aspectos internos e externos do desenvolvimento. (Ibidem).

Assim, o sujeito constrói conhecimento interagindo com os objetos físicos e sociais numa relação que, para Vygotsky, deixa de ser direta, para ser mediada pelo outro. Aprende-se mediado pelo coletivo para, posteriormente, internalizar o conhecimento, dando-lhe suas idiossincrasias. Na prática pedagógica é importante que o professor conheça como ocorre a aprendizagem e ter claro a sua posição.

### **3.3 AVALIAÇÃO COMO UM ELEMENTO PARA A GESTÃO DA APRENDIZAGEM PROMOVIDA PELO SGI/PGE**

A avaliação é indispensável em qualquer proposta educacional, sendo inerente e imprescindível a este, exigindo, portanto que se realize dentro de um trabalho constante de ação-reflexão-ação. Desta forma, necessita refletir vivências educativas que estejam conscientemente preocupadas em promover a transformação social.

O educador, para isso, deve ter clareza sobre suas ações e que estas reflitam nas decisões do seu fazer pedagógico, pois a avaliação não pode ser vista como um ato mecânico.

O professor precisa indagar, pesquisar e avaliar constantemente a sua prática, pois a avaliação é um processo que não se dá em um vazio conceitual, sim dimensionada por um arcabouço teórico de mundo e de educação que deve ser traduzida na sua ação educativa.(LUCKESI,p.54 1996).

A avaliação ao ser vinculada a um projeto que possa servir a todo instante como retroalimentação para o processo de ensino e aprendizagem, onde não só o aluno será avaliado, mas também o professor e toda a proposta da escola para que possa rever ou validar o trabalho pedagógico a todo o momento que for necessário.

Como o conhecimento é construído na relação estabelecida entre o sujeito e o objeto, esse mecanismo de feedback só cumprirá o seu papel se for levado em consideração o estágio de desenvolvimento que seus alunos se encontram, e também ao analisar o processo através do qual eles elaboram o conhecimento.

[...] o conhecimento produzido pelo educando, num dado momento de sua experiência de vida, é um conhecimento em processo de superação. As crianças, os jovens, aprimoram sua forma de pensar o mundo na medida em que se deparam com novas situações, novos desafios e formulam e reformulam suas hipóteses. (HOFFMANN, 1995, p. 67).

Sendo assim, a proposta pedagógica da escola, bem como a proposta de avaliação devem considerar como os alunos chegam a determinadas respostas sendo certas ou erradas. Na maioria dos processos de avaliação, os educadores valorizam apenas as respostas certas, não entendem o erro como parte integrante do processo de aprendizagem, pois estes expressam, em um dado momento, uma

hipótese de elaboração do conhecimento, devendo este ser considerado como erro construtivo.

No discurso escolar, é comum ouvir dos professores que a avaliação deve ser contínua, processual de forma a verificar o desenvolvimento do aluno. Porém, na prática verifica-se o contrário. Não tem sentido a escola continuar usando a avaliação, como desculpa para classificar os alunos em detrimento de outras possibilidades como o diagnóstico, por exemplo.

O ser humano é uma totalidade afetiva, social, motora-corporal e cognitiva. Todas essas dimensões devem ter igual importância na sua formação. Portanto, uma avaliação acadêmica precisa considerar essa totalidade e não apenas o aspecto cognitivo, como habitualmente acontece na maioria dos processos avaliativos, em quase todo o nosso universo escolar. (RABELO, 1998, p.14).

Ter nas escolas uma visão mais ampla da avaliação, na qual as provas e testes sejam apenas um dos instrumentos, um dos recursos. Toda proposta educativa, incluindo a avaliação, deveria ter como prioridade desenvolver a autonomia do aluno. Pois, assim estaria contribuindo efetivamente para o pleno desenvolvimento desses sujeitos como cidadãos, favorecendo o crescimento da sua capacidade de se constituir, de forma participativa, em grupo social.

Em todo processo de avaliação, devem ser propostos uma série de decisões que expressem a nossa ação pedagógica enquanto educadores, ao avaliar os alunos. A partir dos resultados obtidos em uma avaliação, o professor deve reformular ou até mesmo manter os planos de trabalho.

Os objetivos da avaliação traduzem uma concepção de sujeito, de mundo e de sociedade e também de todos aqueles que estejam envolvidos na elaboração do projeto político pedagógico da escola, bem como na elaboração do seu currículo.

Portanto, analisar os pressupostos teóricos que orientam e determinam as diferentes posturas quer seja filosófica, quer seja pedagógica que traduzem em ações educativas na escola. Para que os educadores possam escolher e intervir de forma consciente na construção proposta pedagógica da nossa escola, pois somos também responsáveis por seus aspectos pedagógicos, metodológicos, curriculares, filosóficos e, conseqüentemente, avaliativos.

### **3.4 A AVALIAÇÃO COMO UM INSTRUMENTO DE FEEDBACK NO SGI/PGE**

A avaliação vinculada a um projeto que possa servir a todo instante como retroalimentação para o processo de ensino e aprendizagem, onde não só o aluno será avaliado, mas também o professor e toda a proposta da escola para que possa rever ou validar o trabalho pedagógico a todo o momento que for necessário. Esta é a premissa principal do programa PGE/SGI que denomina o processo avaliativo como monitoramento, onde este privilegia as ações pedagógicas sobre avaliação que tenha como objetivo primordial a aprendizagem dos alunos. Identificando que a auto-avaliação e a avaliação formativa, nomeada de processo de monitoramento do PGE/SGI, se faça e se realize para validar a aprendizagem significativa.

Como o conhecimento é construído na relação estabelecida entre o sujeito e o objeto, esse mecanismo de feedback só cumprirá o seu papel se for levado em consideração o estágio de desenvolvimento que seus alunos se encontram, e também ao analisar o processo através do qual eles elaboram o conhecimento.

[...] o conhecimento produzido pelo educando, num dado momento de sua experiência de vida, é um conhecimento em processo de superação. A criança, o jovem, aprimoram sua forma de pensar o mundo à medida em que se deparam com novas situações, novos desafios e formulam e reformulam suas hipóteses. (HOFFMANN, 1995, p. 67)

Sendo assim, a proposta pedagógica da escola idealizada pelo SGI, bem como a sua proposta de avaliação devem considerar como os alunos chegam a determinadas respostas sendo certas ou erradas. Na maioria dos processos de avaliação, os educadores valorizam apenas as respostas certas, não entendem o erro como parte integrante do processo de aprendizagem, pois estes expressam, em um dado momento, uma hipótese de elaboração do conhecimento, devendo este ser considerado como erro construtivo.

No discurso escolar, é comum ouvir dos professores que a avaliação deve ser contínua, processual de forma a verificar o desenvolvimento do aluno. Porém, na prática verifica-se o contrário. Não tem sentido a escola continuar usando a avaliação, como desculpa para classificar os alunos em detrimento de outras possibilidades como o diagnóstico, por exemplo. Tendo como foco central o aprendiz, esta proposta pedagógica do SGI, vê o aluno como:

O ser humano é uma totalidade afetiva, social, motora-corporal e cognitiva. Todas essas dimensões devem ter igual importância na sua formação. Portanto, uma avaliação acadêmica precisa considerar essa totalidade e não apenas o aspecto cognitivo, como

habitualmente acontece na maioria dos processos avaliativos, em quase todo o nosso universo escolar. (RABELO, 1998, p.14).

Perceber se nas escolas há uma visão mais ampla da avaliação, na qual a prova e testes sejam apenas um dos instrumentos, um dos recursos. Toda proposta educativa, incluindo a avaliação, deveria ter como prioridade desenvolver a autonomia do aluno. Pois, assim todos estariam contribuindo efetivamente para o pleno desenvolvimento desses sujeitos como cidadãos, favorecendo o crescimento da sua capacidade de se constituir, de forma participativa, em grupo social.

O SGI/PGE pensa a avaliação e seus processos a partir das reflexões acerca do currículo escolar revestindo-se de grande importância pelas implicações que esta tem na formação dos alunos.

Mesmo nos processos de avaliação mais simples, sabe-se que para tomar determinadas decisões faz-se necessário que alguns critérios e princípios sejam considerados amplamente.

A escola é o lugar da construção da autonomia e da cidadania, a avaliação dos processos, sejam eles das aprendizagens, da dinâmica escolar ou da própria instituição, não deve ficar sob a responsabilidade apenas de um ou de outro profissional, é uma responsabilidade tanto da coletividade, como de cada um, em particular. (FERNANDES, 2007, p. 18).

Assim, o professor buscará assumir sua responsabilidade do ato de avaliar as aprendizagens de seus alunos, assim como os demais profissionais devem também. A proposta do SGI exige da escola que a avaliação ocorra em conjunto com os professores e os estudantes, onde todos possam participar deste processo e ser realizados sempre associados aos demais processos no interior da escola. Dessa forma, ressalta-se a importância do estímulo à auto-avaliação, tanto dos alunos, quanto do professor.

A avaliação é considerada como algo inerente aos processos cotidianos e de aprendizagem, na qual todos os sujeitos envolvidos neste processo devendo refletir acerca do real papel da avaliação e compreender que a avaliação na escola não pode ser compreendida como algo à parte, isolado, já que tem subjacente uma concepção de educação e uma estratégia pedagógica. (FERNANDES, 2007).

Uma das intenções do programa do SGI é proporcionar também que a equipe escolar possa questionar conceitos já enraizados no campo da avaliação, despertando assim para novas e aceitáveis práticas na avaliação escolar.

A avaliação, como parte de uma ação coletiva de desenvolvimento dos alunos, ocorre, em vários contextos e possui vários objetivos, onde Fernandes (2007) destaca-os a seguir:

Há a avaliação da aprendizagem dos estudantes, em que o professor tem um protagonismo central, mas há também a necessária avaliação da instituição como um todo, na qual o protagonismo é do coletivo dos profissionais que trabalham e conduzem um processo complexo de formação na escola, guiados por um projeto político-pedagógico coletivo. E, finalmente, há ainda a avaliação do sistema escolar, ou do conjunto das escolas de uma rede escolar, na qual a responsabilidade principal é do poder público. Esses três níveis de avaliação não são isolados e necessitam estar em regime de permanentes trocas, respeitados os protagonistas, de forma que se obtenha legitimidade técnica e política. (p. 18). [grifos do autor].

Dessa forma, todos os profissionais que fazem parte do ambiente escolar e especificamente o professor, devem refletir constantemente acerca de suas práticas avaliativas em sala de aula bem como suas ações cotidianas.

As práticas dos professores em sala de aula estão imbuídas de percepções, sentidos e aspectos que fazem parte da sua cultura, de suas crenças onde expressam a forma deste ver o mundo. No entanto, esta forma particular do docente de “ver o mundo”, faz com que suas ações sejam repletas dos reflexos vividos em sua cultura e conseqüentemente, suas práticas avaliativas estejam impregnadas pela lógica cartesiana da classificação e da seleção.

Compreender que o processo de avaliação requer do professor, dentro do contexto da sociedade atual, um repensar de sua prática, pois,

A avaliação é uma atividade orientada para o futuro. Avalia-se para tentar manter ou melhorar nossa atuação futura. Essa é a base da distinção entre medir e avaliar. Medir refere-se ao presente e ao passado e visa obter informações a respeito do progresso efetuado pelos estudantes. Avaliar refere-se à reflexão sobre as informações obtidas com vistas a planejar o futuro. Portanto, medir não é avaliar, ainda que o medir faça parte do processo de avaliação. (FERNANDES, 2007, p. 19).

A avaliação é uma das atividades centrais que ocorre dentro de um contexto pedagógico, que inclui ações que se inserem no processo de reformulação dos objetivos da ação educativa. A avaliação como pode ser considerada um processo macro, deve ser usada no sentido de acompanhar (processualmente) o desenvolvimento do estudante, e também no sentido de realizar uma apreciação

final sobre o que este estudante alcançou em um determinado período, sempre tendo como meta planejar ações futuras.

Quando a avaliação acontece ao longo do processo, com o objetivo de reorientá-lo, recebe o nome de **avaliação formativa** e quando ocorre ao final do processo, com a finalidade de apreciar o resultado deste, recebe o nome de **avaliação somativa**. Uma não é nem pior, nem melhor que a outra, elas apenas têm objetivos diferenciados. (Ibidem, p. 20).

Buscar hábitos novos no processo de ensino e aprendizagem, no entanto, para se obter resultados novos no contexto escolar exige-se que haja novas aprendizagens e que os sujeitos inseridos neste processo também tenham condições de exercitá-las. Para partir de um processo de examinar para um processo de aprender a avaliar, é necessário fazer (re)significações no processo, “pois que os primeiros estão profundamente arraigados em nossa história, em nossa sociedade e na personalidade pessoal de cada um de nós.” (LUCKESI, 2011, p. 67).

### **3.5 AVALIAÇÃO FORMATIVA ENTENDENDO O SISTEMA DE MONITORAMENTO SGI/PGE**

Tradicionalmente, as experiências pessoais de cada pessoa, no que se refere à avaliação, são marcadas por concepções de classificação, mensuração da aprendizagem e conseqüentemente se estabelece uma lógica de separação entre os alunos que aprenderam um determinado conteúdo, daqueles que não aprenderam. Ocorrendo assim, uma exclusão escolar que se baseia em uma avaliação seletiva e classificatória.

É necessário, porém, conceber uma avaliação inclusiva, dialógica, mediadora, participativa, que possibilite a construção da autonomia e responsabilidade em todos os sujeitos envolvidos no processo.

Tal perspectiva de avaliação alinha-se com a proposta de uma escola mais democrática, inclusiva, que considera as infindáveis possibilidades de realização de aprendizagens por parte dos estudantes. Essa concepção de avaliação parte do princípio de que todas as pessoas são capazes de aprender e de que as ações educativas, as estratégias de ensino, os conteúdos das disciplinas devem ser planejados a partir dessas infinitas possibilidades de aprender dos estudantes. (FERNANDES, 2007, p. 20).

As concepções de avaliação que premeiam as práticas educativas são influenciadas pelas concepções de educação que cada escola tem. É preciso ter em mente também, que tanto a avaliação somativa ou formativa podem ser consideradas excludentes dependendo, porém, das concepções dos processos educacionais que norteiem suas práticas.

Dentro do contexto educacional, as práticas avaliativas podem ocorrer de diferentes maneiras, onde esta se relaciona com os princípios de aprendizagem que se adotar e a partir da compreensão que se tem da função escolar no contexto da sociedade.

Se entendermos que os estudantes aprendem de variadas formas, em tempos nem sempre tão homogêneos, a partir de diferentes vivências pessoais e experiências anteriores e, junto a isso, se entendermos que o papel da escola deva ser o de incluir, de promover crescimento, de desenvolver possibilidades para que os sujeitos realizem aprendizagens vida afora, de socializar experiências, de perpetuar e construir cultura, devemos entender a avaliação como promotora desses princípios, portanto, seu papel não deve ser o de classificar e selecionar os estudantes, mas sim o de auxiliar professores e estudantes a compreenderem de forma mais organizada seus processos de ensinar e aprender. Essa perspectiva exige uma prática avaliativa que não deve ser concebida como algo distinto do processo de aprendizagem. (Ibidem, 2007, p. 21).

Realizar uma prática avaliativa processual é embasar o planejamento desta a partir da elaboração de instrumentos que levem em consideração os processos interativos que ocorrem no interior das salas de aula com a ajuda dos alunos e pelas possibilidades que estes têm em apreender os conteúdos abordados. “A avaliação tem como foco fornecer informações acerca das ações de aprendizagem e, portanto, não pode ser realizada apenas ao final do processo, sob pena de perder seu propósito.” (FERNANDES, 2007, p. 21).

Dentro desta perspectiva, a avaliação pode ser denominada de formativa. Esta forma de avaliação permite aos alunos à construção da autonomia, permitindo que eles sejam sujeitos ativos no processo de aprendizagem. A avaliação formativa tem como foco central a aprendizagem, onde os sujeitos envolvidos neste processo sejam responsáveis por suas necessidades e avanços. (Ibidem, 2007).

Tanto os alunos como os professores devem ter conhecimento dos conteúdos que serão abordados, bem como seus objetivos e os critérios avaliativos que servirão para verificar a aprendizagem. Neste sentido, “a auto-avaliação torna-se

uma ferramenta importante, capaz de propiciar maior responsabilidade aos estudantes acerca de seu próprio processo de aprendizagem e de construção da autonomia”. (FERNANDES, 2007, p. 22).

Dentro da proposta do PGE, os professores compreendem que a avaliação formativa é essencial para orientar os caminhos da aprendizagem. “os processos de avaliação formativa são concebidos para permitir ajustamentos sucessivos durante o desenvolvimento e a experimentação do *currículum*”. (ALLAL, 1986, p.176).

A avaliação formativa no PGE faz parte do cotidiano das atividades que são propostas na sala de aula, das observações que são realizadas pelos docentes e das práticas avaliativas que permeiam este ambiente, onde os alunos são orientados na realização das atividades e na construção da sua aprendizagem.

Esta concepção de avaliação segue uma perspectiva de avaliação democrática onde ajuda aos discentes a localizar suas potencialidades e dificuldades. A avaliação é formativa garante que os processos formativos de aprendizagem vão se adequando às características peculiaridades dos discentes, permitindo a adaptação do ensino às diferenças pessoais. Essa forma de avaliação acontece preferencialmente sobre os processos de desenvolvimento dos alunos a partir das atividades a eles propostas.

Refletir o aluno na compreensão deste processo de avaliação em todas as suas dimensões, para que esta avaliação seja de fato formativa, onde permitirá ao discente regular sua aprendizagem a partir das interações com seus pares de forma a facilitar e promover sua auto-avaliação e auto-controle permitindo que cada um construa e reconstrua sua trajetória de aprendizagem.

No entanto, o educador deverá ocupar o seu papel de orientador e facilitador da aprendizagem do educando, uma aprendizagem que seja significativa e o aluno poderá assim relacionar os conteúdos com as suas experiências cotidianas.

Compreende-se que o processo avaliativo implica em julgamento de valor e apreciações, e assim a avaliação constitui-se como parte inerente ao ser humano.

Na sala de aula, boa parte das atividades que vão sendo realizadas tende a gerar juízos de valor por parte de professores e estudantes. Não é apenas em uma situação de prova que os juízos se desenvolvem tendo por base as respostas dadas pelos estudantes. No dia-a-dia da sala de aula, há uma intensa relação entre professores e estudantes que propicia o contínuo emergir de juízos de valor que são expressos em observações e comentários públicos sobre o desempenho acadêmico, sobre o comportamento em sala e sobre os valores e atitudes – tanto de professores como de estudantes. (FERNANDES, 2007, p. 25).

Estes juízos de valor influenciam positiva ou negativamente nas relações estabelecidas pelos sujeitos que fazem parte do contexto educacional. Em diversas situações os professores orientam, constroem suas metodologias em função do julgamento de valores que eles fazem previamente de seus alunos.

No acompanhamento das atividades realizadas em sala de aula os professores devem ter cuidado de não influenciar negativamente os alunos por conta destes julgamentos.

Inúmeras práticas avaliativas fazem parte do contexto educacional diariamente, quer seja na mesma escola, quer seja na mesma sala de aula. A partir do programa PGE, as escolas vão modificando, reformulando suas formas de avaliar principalmente pelas concepções teóricas e correntes pedagógicas que permeiam suas práticas.

A cada período, podemos considerar que a escola incorpora determinadas práticas, rejeita outras, perpetua outras tantas. No entanto, é importante perceber que, mais do que defender uma ou outra corrente teórica, a busca pela coerência nas ações educativas deve ser o norte do professor. (FERNANDES, 2007, p. 27)

Neste contexto, a avaliação assume um papel de orientadora e o professor passa a refletir a atitude docente perante as relações estabelecidas no ambiente da sala de aula.

Este contexto, a auto-avaliação é uma forma de apreciação normalmente usada por aqueles que se dedicam as atividades significativas, decorrentes de um comportamento intencional. Esta prática avaliativa proporciona uma maior autonomia, responsabilidade e compromisso por parte de quem a prática, pois esta estabelece um diálogo entre os sujeitos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem.

Esta forma de avaliação é mais criativa e menos mecânica, porém continua distante do dia-a-dia da maioria das escolas. Não foi ainda incorporada em muitas escolas, no entanto, com a proposta avaliativa efetiva pelo PGE, esta prática deve ser uma constante no processo de ensino, quando o professor se auto-avalia, e no processo de aprendizagem, quando o aluno faz esta auto-avaliação.

A auto-avaliação ainda não se tornou um hábito em nossas salas de aula. Se é papel da escola formar sujeitos autônomos, críticos, por

que ainda não incorporamos tal prática? Por que ainda insistimos em uma avaliação que não favorece o aprendizado e que não está coerente com nosso discurso atual? Por que insistimos em uma avaliação que coloca todo o processo nas mãos do professor, eximindo assim o estudante de qualquer responsabilidade? (FERNANDES, 2007, p. 35).

Esta prática avaliativa não faz parte da cultura escolar, e, portanto, como possibilidade de responder estas questões supracitadas, se faz necessário que haja mudanças nos currículos, no planejamento e na formação docente.

Dentro do contexto do PGE, primamos por uma avaliação que favoreça o aprendizado, que seja parte central deste processo e seja mais que um processo de verificação. “No entanto, orientar a avaliação para uma prática formativa, contemplando a auto-avaliação, torna-se um pressuposto para avançarmos em direção a uma necessária coerência com uma concepção mais atual de ensino e aprendizagem”. (Ibidem, p. 35).

A auto-avaliação permite que os alunos reflitam sobre os seus avanços e compreenda o que dele se espera e o que é necessário para aprender. O aluno, quando bem orientado, sabe dizer quais são seus pontos fortes, o que aprendeu e em que precisa melhorar. Na escola, a auto-avaliação é a apreciação feita pelo próprio aluno dos resultados por ele obtidos.

O professor enquanto incentivador da auto-avaliação cria nesta ação uma constante no cotidiano das salas de aula, sendo uma rotina e esteja explícita em seu planejamento, tendo em vista que “avaliar implica em tomar decisões para o futuro, a partir desses resultados”. (FERNANDES, 2007, p. 36).

A auto-avaliação deve favorecer ao estudante a auto-reflexão acerca de sua postura, suas atitudes individuais e no grupo, seu papel no grupo, seus avanços, seus medos e conquistas. Deve ajudar na superação das dificuldades de aprendizagem, naturais a todo e qualquer processo de aprender. (Ibidem, 2007, p. 36).

O processo avaliativo deve está interligado ao projeto político pedagógico da escola, tendo como objetivo macro de acompanhar o processo de construção do conhecimento dos discentes, e permitindo que o professor reflita conscientemente sobre suas práticas e possa assim tomar decisões.

A avaliação escolar é um desafio que exige mudanças na postura profissional do professor permeado pela reflexão e ação.

#### **4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

Neste capítulo, serão analisados os dados obtidos na sistematização dos questionários. Em um universo de 30 sujeitos que participaram do projeto, aplicou-se o questionário para 26 deles o que correspondeu a uma amostra de 86,7%, gradativamente bastante significativa.

##### **Tabela 1 a tabela 4 - Perfil do professor**

Este estudo forneceu alguns detalhes do perfil dos professores entrevistados da escola CAIC em Feira de Santana, que responderam a pesquisa para compreender o processo avaliativo para gestão de aprendizagem sobre a visão da implantação do SGI/PGE. Neste estudo analisaram-se as características seguintes: formação, idade, tempo de serviço como professor. Foi revelado que 100% possuem formação superior em nível de graduação; 92,3% possuem especialização e nenhum deles mestrado. A faixa etária verificada dos sujeitos se dá entre 31 e 44 anos, e referente à experiência com educação, a pesquisa revelou um período compreendido entre 17 e 20 anos.

##### **Tabela 5 a tabela 15 Experiência do programa SGI-PGE no município**

As tabelas apresentadas a seguir, contribuem para descrição da filosofia da gestão, implantação, continuidade do programa, inovações na sala de aula, níveis de aprendizagem, tempo de implantação do programa e outras variáveis pertinentes à este instrumento de gestão educacional.

##### **Tabelas de 16 a 18 Resultados do Programa SGI/PGE**

As três últimas tabelas do questionário mostram a integração, a aprendizagem e a eficácia da implantação do SGI/PGE, para que ocorra todo esse processo é preciso que o professor defina e tenha clareza de suas práticas, identificando que tipo de ensino, de aprendizagem, de aluno, de planejamento e de avaliação traduzem suas ideias.

**QUESTÃO IX e XI:****IX - Quais fatores que possibilitam um Programa de Gestão Educacional PGE/SGI manter continuidade em sala de aula?**

Fatores	Frequência	Percentual
1. Compreender os elementos que compete à sala de aula	2	7,7
1;3	7	26,9
1;4	1	3,8
2;3	5	19,2
2;4	1	3,8
3. Compreender as ações deste programa e os atores participantes do processo	3	11,5
3;4	2	7,7
4. Compreender as ações e a concepção epistemológica de cada ator participante do processo	5	19,2
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100,0</b>

Tabela 1. **Questão IX**

Fonte: Pesquisa de Campo

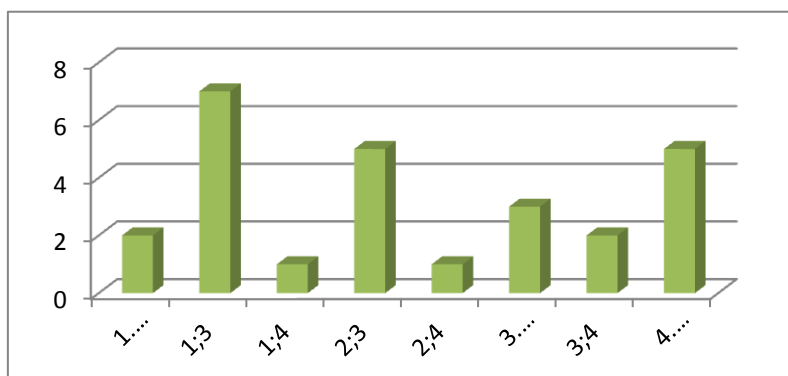


Gráfico 1. Questão IX

Fonte: Pesquisa de campo

**XI - Como você classifica o nível de compreensão dos profissionais envolvidos no SGI-PGE quanto à filosofia de gestão para aprendizagem, ou seja, todos(as) (funcionários em geral) estão cientes da gestão para aprendizagem?**

Cientes da gestão para a aprendizagem	Frequência	Percentual
Sim	22	84,6
Não	4	15,4
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100,0</b>

Tabela 2. **Questão XI**

Fonte: Pesquisa de Campo

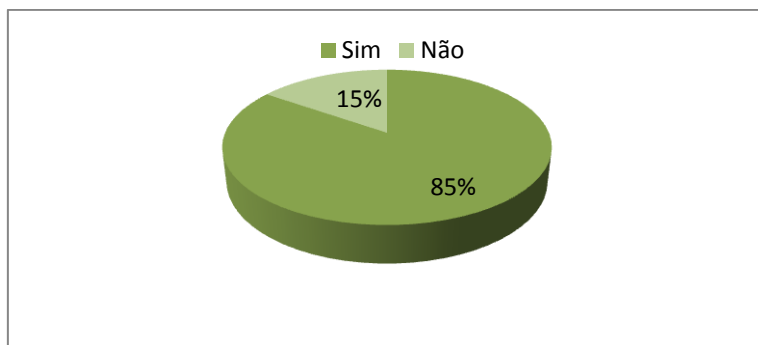


Gráfico 2. **Questão XI**

**Fonte:** Pesquisa de campo

Os dados da entrevista para este item revelaram que a maioria dos profissionais pesquisados considerou como parte importante do processo de extensão do programa SGI/PGE aspectos que vão além da sala de aula, envolvendo mais de uma variável, especialmente considerando a participação dos atores envolvidos e o conhecimento acerca das diretrizes do programa.

A maior parte dos entrevistados considerou que o conhecimento acerca dos elementos que competem à sala de aula é importante em sua ação pedagógica sob a ótica do programa proposto, contudo apenas esta consideração corresponde a uma limitação da ação “ensino/aprendizagem”, tendo em vista que a educação contemporânea concebe uma pluralidade de atores neste processo. Assim, os resultados demonstram além de uma preocupação dos profissionais quanto a esta questão um grau de conhecimento para novas ações pedagógicas, tendo em vista que o envolvimento dos atores (sob uma perspectiva holística) aliado à prática cotidiana em sala de aula são importantes para o fim maior da educação, que é a aprendizagem.

De forma mais objetiva 11 participantes consideraram o item “1” que se refere “à compreensão dos elementos que competem à sala de aula” não foram escolhidos de maneira isolada pela maioria, pois foram relacionados, por este universo, com os itens “3” e “4”, notando-se que existe o entendimento dos profissionais de que a ação pedagógica e as ações da gestão integrada, à luz do SGI/PGE transcendem à sala de aula em que houve a associação aos itens “3” (Compreender as ações deste programa e os atores participantes do processo) e “4” (Compreender as ações e a concepção epistemológica de cada ator participante do processo).

Estes dados revelam que os profissionais entendem o SGI/PGE voltado para aprendizagem quando inserem a associação do programa e seus atores com a sala de aula, além das experiências de cada um destes. No universo pesquisado 17 entrevistados consideraram o item “3” combinado com outra alternativa (itens “1”, “2”

e “4”) como importantes para a continuidade do SGI/PGE em sala de aula, sendo que desta amostra 03 (três) entrevistados consideraram apenas o item “3” como relevante para este alcance. A escolha casada ou isolada sugere que os sujeitos pesquisados compreendem a essência dessa gestão, de modo que a visão destes elementos volta-se para além dos limites da sala de aula, abrangendo um escopo mais amplo, sendo possível perceber que a compreensão da aprendizagem significativa é o objetivo a ser alcançado, a partir da participação de todos os envolvidos no contexto escolar.

Considerando o cruzamento dessa questão com a questão XI (“Como você classifica o nível de compreensão dos profissionais envolvidos no SGI-PGE quanto à filosofia de gestão para aprendizagem, ou seja, todos (as) (funcionários em geral) estão cientes da gestão para aprendizagem?”). Nota-se que as respostas auferidas questão IX, pela maioria dos sujeitos, demonstram um grau de conhecimento acerca do programa de gestão pesquisado e sua importância, refletido na resposta, também, da maioria no item XI que revela que a maioria dos funcionários (84,6%) compreendem os pressupostos da gestão para aprendizagem.

### Questão VII e X:

#### VII - Como você avalia os níveis de aprendizagem dos alunos após implantação do SGI-PGE?

Níveis de aprendizagem	Frequência	Percentual
Muito bom	2	7,7
Bom	24	92,3
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100,0</b>

Tabela 3. **Questão VII**

Fonte: Pesquisa de Campo



Gráfico 3. **Questão VII**

Fonte: Pesquisa de campo

Sobre o reconhecimento dos pais:

<b>X - Existe um reconhecimento dos pais em relação aos avanços alcançados com a implantação do programa SGI-PGE?</b>		
<b>Reconhecimento</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Sim	21	80,8
Não	5	19,2
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100,0</b>

Tabela 4. **Questão XI**

**Fonte:** Pesquisa de campo

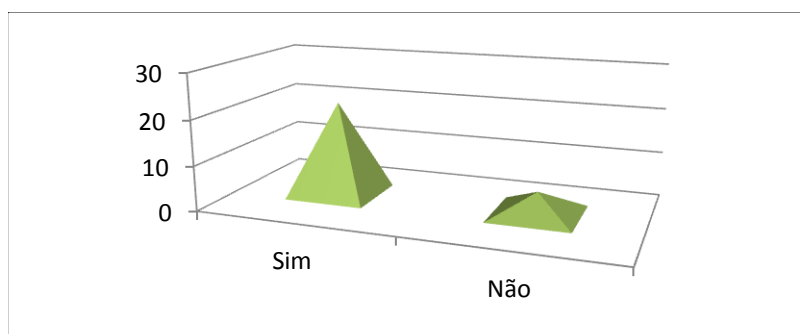


Gráfico 4. **Questão XI**

**Fonte:** Pesquisa de campo

A tabela 3 revela que a maioria dos professores (92,3%) classifica como bom os níveis de aprendizagem dos alunos com a implantação do programa. Mas, apenas 7,7% dos sujeitos pesquisados consideram que houve um nível muito bom de aprendizagem. Vale salientar que nenhum profissional compreende um nível negativo de aprendizagem quanto ao resultado do programa, demonstrando uma viabilidade na essência da prática e a relação destes resultados com aspectos relativos à experiência profissional dos envolvidos e grau de instrução, no sentido do estudo continuado. Há que se valer, também, para esta análise de uma quebra de alguns elementos do programa no que se refere a uma continuidade em termos de política pública, mas que revelou uma qualificação dos seus pressupostos e práticas disponíveis ao ambiente escolar de modo a manter o nível satisfatório da aprendizagem.

Relacionando estes aspectos positivos a uma máxima do programa, que é a gestão sistêmica que insere nesse contexto a participação da comunidade e, especialmente, dos pais no processo a questão “X” mostrou que 80,7% dos profissionais afirmam um envolvimento dos pais no processo e o reconhecimento destes com relação aos avanços de seus filhos no concernente à aprendizagem.

Esta é mais uma representação que indica a importância dos elementos que transcendes as paredes das salas de aula, como pais e comunidade atuando de

forma contributiva no fortalecimento da educação. É com o exemplo destas ações que se amplia a participação social na responsabilidade pela educação, extrapolando o papel da escola e governo e abrindo espaço às novas construções e formas de educação.

### Questão VII e XII

#### VII - Como você avalia os níveis de aprendizagem dos alunos após implantação do SGI-PGE?

Níveis de aprendizagem	Frequência	Percentual
Muito bom	2	7,7
Bom	24	92,3
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100,0</b>

Tabela 5. **Questão VII**

Fonte: Pesquisa de campo

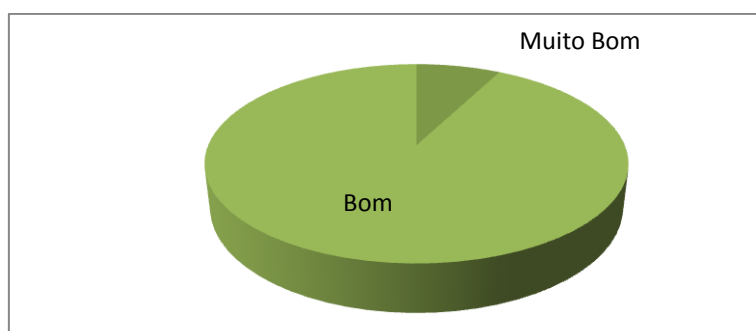


Gráfico 5. **Questão VII**

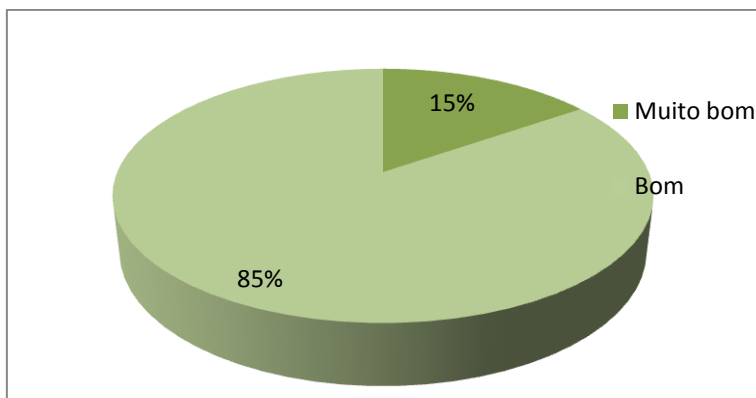
Fonte: Pesquisa de campo

#### XII - Quanto à mudança de comportamento nos processos de ensino/aprendizagem como você classifica a evolução com a experiência do SGI/PGE na sua escola?

Evolução da mudança	Frequência	Percentual
Muito bom	4	15,4
Bom	22	84,6
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100,0</b>

Tabela 6. **Questão XII**

Fonte: Pesquisa de campo

Gráfico 6. **Questão XII**

**Fonte:** Pesquisa de campo

Observa-se a relação entre as respostas da questão VII (que avalia os níveis de aprendizagem dos alunos após implantação do programa) e a questão XII em que 84,6% consideram que houve uma mudança de comportamento e das práticas educativas que facilitaram o processo de ensino aprendizagem em sala de aula. Logo, como consequência destas práticas tem-se avanços nos níveis de aprendizagem de modo satisfatório. Neste aspecto, também, há que se destacar que os profissionais não se posicionaram negativamente quanto à evolução, demonstrando que as ações propostas e vivenciadas pela escola conseguem transpor as limitações da descontinuidade da política pública e manter a continuidade da proposta a partir dos recursos materiais e humanos disponíveis.

Compreende-se, dessa forma, que a questão epistemológica dos sujeitos envolvidos orientou a validade desta gestão como uma experiência bem sucedida das pessoas envolvidas neste processo que classificou a implantação do SGI/PGE como um percurso significativo para objetivar a aprendizagem.

### **Questão VI e VIII:**

**VI - Os professores têm oportunidades para crescer e melhorar cada dia mais a Educação no município?**

Oportunidade de crescimento	Frequência	Percentual
Sim	15	57,7
Não	11	42,3
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100,0</b>

Tabela 7. **Questão VI**

**Fonte:** Pesquisa de campo

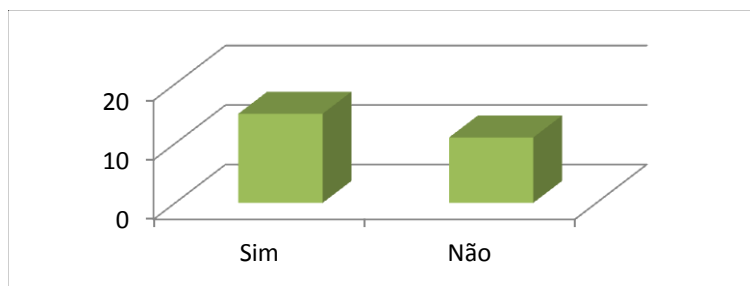


Gráfico 7. Questão VI

Fonte: Pesquisa de campo

### VIII - Os professores têm oportunidade para conduzir melhoramentos e inovações na sala de aula?

Oportunidade para conduzir	Frequência	Percentual
Sim	24	92,3
Não	2	7,7
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100,0</b>

Tabela 8. Questão VII

Fonte: Pesquisa de campo

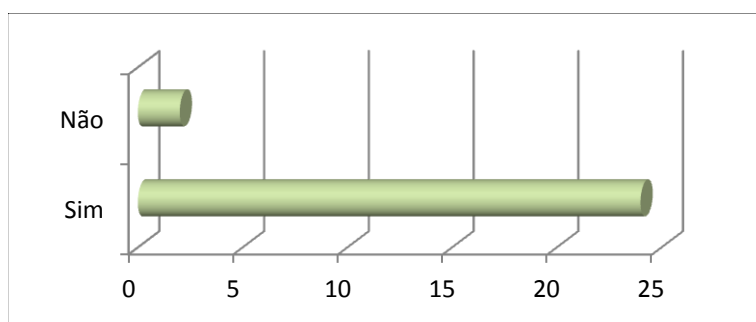


Gráfico 8. Questão VII

Fonte: Pesquisa de campo

As respostas das questões VI e VIII, contradizem um pouco o pensamento do todo. 92,3% dos respondentes acreditam que podem conduzir melhoramentos e inovações em sala de aula e em contrapartida 42,3% pensam que não tem oportunidade para crescer e melhorar cada dia mais a educação do município. Apresenta-se neste contexto uma descontinuidade na relação das ideias apresentadas pelos profissionais na ação pedagógica, fazendo-se necessário refletir porque a maioria dos entrevistados identificam sua ação pedagógica em sala de aula em prol de melhorias na aprendizagem, porém, em relação a sua colaboração para a educação do município, 42,3%, uma parcela significativa para a pesquisa afirma não possibilitar crescimento, nem melhoria na Educação do região.

Nota-se, nesse contexto, um gargalo a ser considerado e investigado para compreensão da visão fragmentada destes profissionais quanto ao alcance de suas ações, pois mesmo com a descontinuidade da participação do governo municipal com os investimentos no programa, a escola e seus profissionais entenderam como válidas as ações desta gestão e continuaram sua implementação no seu ambiente. Assim, há que se pensar que toda ação escolar reflete um resultado social direta e indiretamente, sendo importante identificar quais aspectos envolvem este paradigma, em que esses sujeitos se percebem responsáveis pelas melhorias para sala de aula e não para da rede municipal, visto que são ações que estão imbricadas.

### Questão VIII e XI

#### VIII - Os professores têm oportunidade para conduzir melhoramentos e inovações na sala de aula?

Oportunidade para conduzir	Frequência	Percentual
Sim	24	92,3
Não	2	7,7
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100,0</b>

Tabela 9. Questão VIII

Fonte: Pesquisa de campo

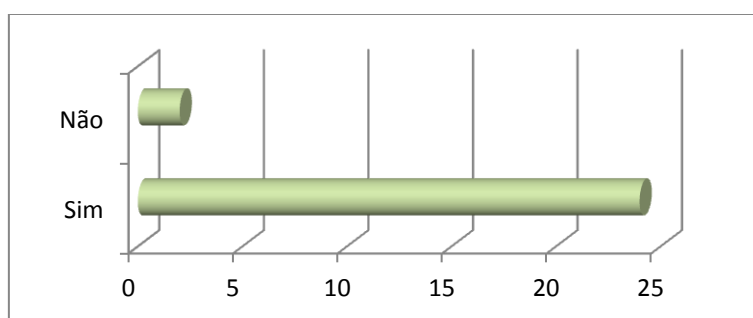


Gráfico 9. Questão VIII

Fonte: Pesquisa de campo

#### XI - Como você classifica o nível de compreensão dos profissionais envolvidos no SGI-PGE quanto à filosofia de gestão para aprendizagem, ou seja, todos(as) (funcionários em geral) estão cientes da gestão para aprendizagem?

Cientes da gestão para a aprendizagem	Frequência	Percentual
Sim	22	84,6
Não	4	15,4
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100,0</b>

Tabela 10. Questão XI

Fonte: Pesquisa de campo

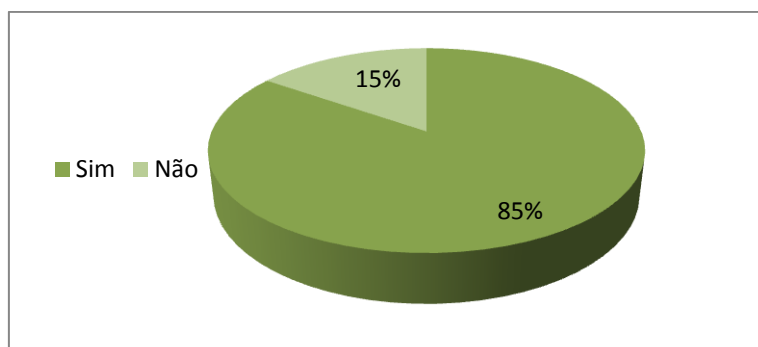


Gráfico 10. Questão XI

Fonte: Pesquisa de campo

Essas duas questões mostram como todas as pessoas envolvidas na implantação do SGI interagiram. 92,3 % dos respondentes acreditam ter oportunidade de conduzir melhoramentos e inovações na sala de aula e, ao mesmo tempo 85%, afirmam que a compreensão dos profissionais envolvidos (funcionários) está engajada no programa. Isso demonstra a participação ampla dos atores na construção da aprendizagem e para eficácia do programa, principalmente em termos de gestão, em que cada um compreende o impacto do seu papel e de suas ações para contribuir na educação daquela escola. A proposta de integralidade de todos envolvidos para possibilitar a aprendizagem ficou clara ambas as questões, que se apresentaram complementares.

## Questão XII

**XII - Quanto à mudança de comportamento nos processos de ensino/aprendizagem como você classifica a evolução com a experiência do SGI/PGE na sua escola?**

Evolução da mudança	Frequência	Percentual
Muito bom	4	15,4
Bom	22	84,6
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100,0</b>

Tabela 11. Questão XII

Fonte: Pesquisa de campo

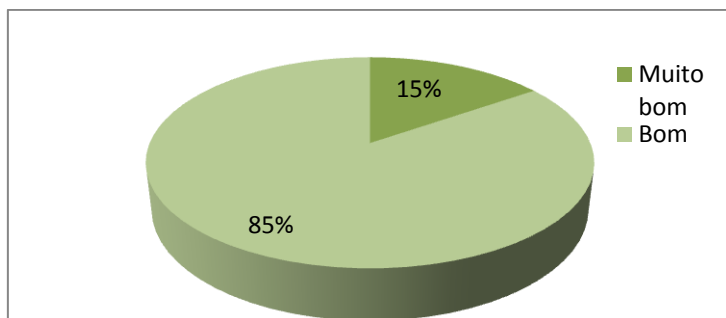


Gráfico 11. **Questão XII**

**Fonte:** Pesquisa de campo

Esta é uma questão que se buscou interpretá-la, também, isoladamente, pois oferece subsídios à pesquisa em linhas gerais e delineamentos que conduzirão o nível de compreensão dos sujeitos entrevistados em relação às possíveis mudanças epistemológicas e comportamentais que cada ator deste cenário assume. Identifica-se que 84,6% dos entrevistados mostram que houve uma mudança de comportamento, de paradigmas, possibilitando novas práticas no processo de ensino/aprendizagem. Onde os envolvidos se percebem parte deste processo, “aceitando-o” e direcionando novas propostas pedagógicas que gere a aprendizagem.

Destaca-se que o grau de excelência da gestão em termos evolutivos não foi demonstrado na pesquisa na percepção da maioria, tanto para esta questão, quanto às demais pertinentes. Mas, vê-se que há uma causa para este resultado que se refere à descontinuidade da política pública, ou seja, houve uma quebra em uma das partes, em que se interrompeu a tríade Secretaria de Educação – Escola – Sala de Aula, mantendo-se o esforço de uma gestão motivada pelas suas possibilidades e apoio de toda a comunidade escolar. Assim, outras questões passam a ser gargalos da gestão como qualificação mais específica para o programa, investimentos, ampliação das ações, qualificação profissional, dentre outros aspectos que são facilitados com a intervenção da iniciativa pública.

Contudo, o esforço conjunto dos profissionais e sua prática pedagógica voltada para a aprendizagem significativa não foi um limitador para interromper de todo a prática da gestão educacional integrada, mantendo-se satisfatoriamente as melhorias e a evolução da aprendizagem na escola.

## Questão XVII

**XVII - Como você classifica a verificação da aprendizagem através do sistema de monitoramento (avaliação) proposto pelo SGI/PGE na sua escola?**

Aprendizagem	Frequência	Percentual
Muito bom	3	11,5
Bom	23	88,5
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100,0</b>

Tabela 12. **Questão XVII**

Fonte: Pesquisa de campo

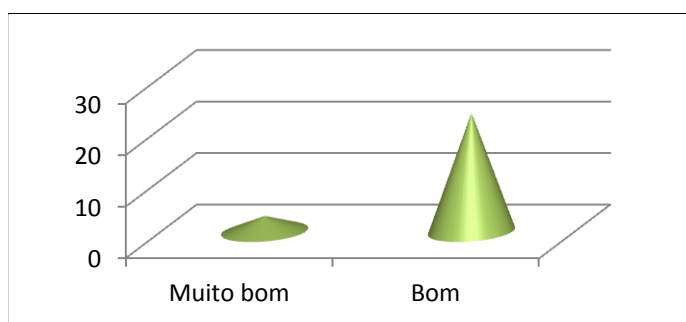


Gráfico 12. **Questão XVII**

Fonte: Pesquisa de campo

A questão XVII indica que há uma compreensão da relação da eficácia e da importância da avaliação formativa ou sistema de monitoramento para gerar a aprendizagem dos alunos, isso se anuncia com a afirmação de 88,5% do público amostra, que há sim, uma condição base para a aprendizagem significativa, a validação do sistema de avaliação formativa/monitoramento. Contudo, nota-se, também, que há possibilidades de melhorias no processo, estando o sistema de monitoramento no contexto da escola em nível bom, pela maioria. Valendo ratificar que o processo mais amplo de monitoramento para o programa envolve a participação da Secretaria de Educação como um dos principais atores, estando o programa neste momento com uma lacuna a ser preenchida, mas que é um fator incontrolável quanto aos alcances da escola.

## Questão XVIII

**XVIII - Os instrumentos utilizados por esta escola garantem a eficácia desta gestão a partir do processo avaliativo?**

Eficácia	frequência	Percentual
Sim	23	88,5
Não	3	11,5
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100,0</b>

Tabela 13. **Questão XVIII**

Fonte: Pesquisa de campo

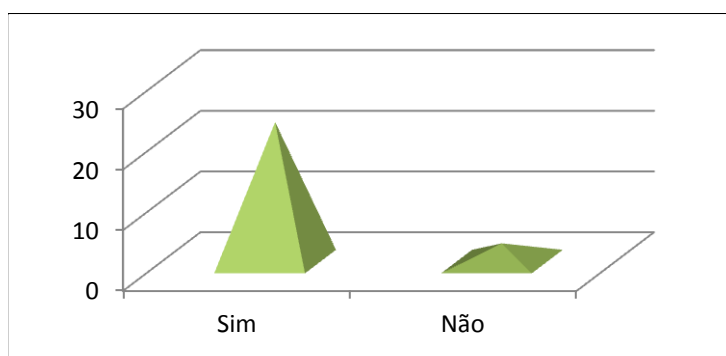


Gráfico 13. Questão XVIII

Fonte: Pesquisa de campo

Nesta questão 92,3% do público afirma que sim, os instrumentos utilizados pela avaliação para aprendizagem foram utilizados nesta Gestão. Afirmando mais uma vez a importância da avaliação/monitoramento formativa para gerar a aprendizagem significativa, onde todas as pessoas envolvidas nesta gestão devem ter essa compreensão.

Além disso, formas alternativas de participação do aluno em atividades escolares, ampliação das ações de ensino/aprendizagem são instrumentos que subsidiam a eficácia do programa, visto que perpassa as formas tradicionais de avaliação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos educacionais são constantemente impactados por novas formas do fazer educacional. Concepções inovadoras sobre os processos de ensino aprendizagem, transformações político -pedagógicas, o olhar das políticas públicas para educação, o repensar das possibilidades da escola, democratização do ensino, educação participativa dentre tantos outros aspectos que permeiam a educação contemporânea tem refletido em mudanças positivas na ação educadora para a geração da aprendizagem significativa.

Considerando as diferentes realidades existentes nas escolas, bem como as necessidades insurgentes para contextos específicos têm-se lacunas que precisam ser conhecidas e preenchidas com ações transformadoras da prática educativa. Nesse sentido, a investigação e desenvolvimento de estudos voltados para a melhoria da qualidade do ensino público tornam-se imprescindíveis, de modo que a própria educação, considerando os meios acadêmicos de pesquisa, mostre-se contributiva na implementação de melhorias para o seu crescimento. Nesse

diapasão, a pesquisa debruçou-se sobre a gestão escolar e o processo avaliativo como ferramenta de diagnóstico e melhoramento dos processos, visando como resultado maior a aprendizagem significativa.

Nessa perspectiva, o SGI/PGE fornece em sua concepção uma estrutura positiva de contribuições para a melhor observação da gestão escolar e como a escola poderá utilizar-se dos recursos disponíveis para sua melhor atuação. Este sistema integrado e alinhado a uma política pública educacional de envolvimento da comunidade escolar demonstrou neste estudo importantes resultados, em que continuamente os atores envolvidos com a escola conseguiram perceber os avanços.

Foi percebido que a escola representa uma parte importante, mas não a única responsável e capaz de superar suas limitações, quando estas são impostas por agentes externos, sejam políticos, formativos ou mesmo relativos à cultura vivenciada e disseminada na escola. Um programa de gestão educacional auxilia nas diretrizes a serem seguidas pela escola de modo que as ações sejam bem definidas e de conhecimento de todos. Contudo, uma série de outros agentes intervenientes neste processo se mostraram importantes para que o programa gere resultados significativos.

A integração proposta pelo SGI/PGE como diretriz principal para o ensino aprendizagem através da sinergia entre Secretaria de Educação, Escola e Sala de Aula na realidade do ensino público em Feira de Santana, a partir da análise da escola pesquisada, demonstra a importância do trabalho sistêmico para as políticas públicas voltadas para educação. Além do desenvolvimento de sistemas e programas educacionais, o envolvimento de toda comunidade escolar e de agentes de governo, como a SE, movimentam-se sinergicamente em direção ao alcance de um mesmo objetivo que é a aprendizagem significativa.

Percebeu-se no desenvolvimento do estudo um ponto crítico para a continuidade do SGI/PGE, que foi marcado pelo rompimento da política educacional no município com a mudança de governo no que se refere a esse programa. Todavia, aspectos como qualificação dos professores –tendo em vista que todos possuem graduação e a maioria deles pós-graduação em nível de especialização-cultura escolar; e envolvimento dos alunos, funcionários e pais no processo foram fatores importantes para que a escola mantivesse a proposta em funcionamento, mesmo com as limitações de recursos. A continuidade por iniciativa da própria escola evidenciou a valorização do programa e de seus objetivos pautados na

avaliação da aprendizagem sob um prisma mais abrangente, em que a verificação desta no desempenho do aluno está imbricada com outras ações avaliativas em outras instâncias, que envolve professores, gestores, processos e outros.

A experiência profissional dos entrevistados somada a conhecimentos acadêmicos adquiridos ao longo da formação revelam-se elementos positivos para a continuidade do programa. Como resultados dessas ações o índice do IDEB demonstrou na última avaliação o desenvolvimento da escola a partir do aumento dos resultados em relação ao exercício anterior.

Os profissionais pesquisados demonstraram compreensão do processo de ensino/aprendizagem de forma ampla, ultrapassando as limitações da escola e sala de aula. Esta consciência revela as possibilidades para ações mais direcionadas à filosofia do programa e para as trocas entre escola e comunidade, principalmente com a participação dos pais. Além disso, nenhum profissional pesquisado julgou negativo o nível de aprendizagem dos alunos desde a implantação do programa, e destacaram avanços na continuidade de suas propostas.

Com a realização deste estudo pôde-se evidenciar um ponto de questionamento para novas análises, tendo em vista ter-se evidenciado uma lacuna existente na idéia dos sujeitos pesquisados no que se refere à oportunidade de conduzir melhoramentos em sala de aula e sobre a educação no município. A maioria compreende que sua ação é capaz de promover inovações e melhoramentos em sala de aula, contudo, parte desta amostra (42,3%) acredita não ter oportunidade de melhorar a educação no município, gerando indagações acerca do que vem gerar a compreensão de suas contribuições estritamente à sala de aula.

O SGI/PGE transcende a questão de um modelo gerencial de educação e vai além do conceito de política pública para educação. Isso, principalmente, por depender, em grande parte, da apropriação e compreensão dos profissionais que estão ligados diretamente ao ato de educar. Assim, o presente estudo mostrou que o programa de gestão educacional do município, que inicialmente viabilizava suas ações, não deixou de gerar efeitos positivos no cotidiano da escola, relacionando-se com o aspecto de formação continuada. Isso porque os profissionais envolvidos vivenciam processos de formação continuada, conforme verificado nos questionários aplicados, em que dos 100% sujeitos 92,3% possuem pós-graduação, o que demonstra a qualificação profissional e a importância atribuída à educação continuada. Além disso, a maioria (57,69%) afirmou ter possibilidades de crescer e melhorar a educação no Município.

Desta forma, compreender que educação se enquadra como um bem público e a ação dos gestores e professores torna-se condição imprescindível para validar este bem comum e público, fazendo-se necessário mediar os elementos que compõe os processos educacionais para alcançar na aplicação das políticas públicas para sala de aula e sua efetivação e inovações, que objetive o máximo da escola: a aprendizagem.

Este modo de pensar e agir pedagogicamente estar enviesada pela qualidade emancipadora e não tecnicista, longe dos modelos que valorizam as premiações e certificações como impõe o modelo capitalista e cartesiano da educação. Trata-se de uma educação capaz de gerar autonomia ao cidadão, imprimir mudanças nas relações sociais de forma positiva e construtiva, colocando a educação pública no centro da política educacional em âmbito nacional, de modo a considerá-la um patrimônio de todos, incluindo toda a sociedade como detentora de seus direitos e responsabilidades. Nesse percurso, há uma via de mão dupla em que a escola tem o papel formativo e contributivo para a construção de uma melhor estrutura social a partir da construção de saberes contextualizados e emancipatórios, mas de outro lado a sociedade deve, também, se responsabilizar pela sua qualidade.

A escola assume parcerias junto à comunidade e entende que esta sente, fala, e ouve as vozes silenciadas dos processos que envolvem que denunciam e anunciam os fazeres da educação, onde muito contribuem para ressignificar processos de gestão, ações pedagógicas e imbuir de significado a ação e função dos aprendentes.

Porém, questões básicas ainda são entraves para educação. Número reduzido de pessoal, limitações dos processos formativos, qualificação, valorização profissional, recursos materiais, equipe multidisciplinar são alguns dos problemas listados dentre tantos outros que impactam na continuidade das políticas públicas e na geração de uma educação de qualidade.

Nesta perspectiva, o papel do professor tem expandido e suas funções abarcam outras áreas que pela estrutura do sistema educacional público, em muitos casos, acaba-se por pesar nas atividades do professor e refletir em outras esferas, especialmente na questão cognitiva por forçosamente ser um agente formador e ter de gerenciar conflitos, lidar com problemas de relações interpessoais de alunos, questões sociais, enfim problemas outras que fogem o papel do professor e que necessitariam de um amparo especializado com apoio de psicólogos, profissionais de outras áreas da saúde etc. De modo a equacionar as atividades destes

profissionais, bem como subsidiar suas próprias ações para melhor corresponder às necessidades educacionais de seus alunos.

Desta forma, gestão escolar depende não apenas do esforço da equipe docente, é preciso políticas públicas bem definidas, o apoio de outras áreas por profissionais especializados de modo a construir uma nova educação, baseada em atuais necessidades, tendo em vista novos paradigmas impostos à educação contemporânea.

Demandas ao professor e à escola são muitas: hoje a escola transpõe o papel de ensino, atualmente o papel formativo do professor e da escola rompe o paradigma da solidão do ato de ensinar, requisitando das escolas parcerias sólidas, a formação de uma comunidade escolar fortalecida que consiga atender suas demandas, especialmente no que tange à valorização humana.

Neste pensar podemos refletir o aluno como protagonista do processo a partir da organização do sistema escolar.

Desta forma, considera-se que a implantação do SGI/PGE possibilitou a melhoria na aprendizagem dos estudantes onde os professores que deram continuidade a gestão da aprendizagem, compreende que a concepção epistemológica traduzem suas ideias sobre educação e definirá melhor que tipo de ensino, de aprendizagem, de aluno, de planejamento e de avaliação. Percebendo que o processo de gestão com resultados positivos no desempenho de aprendizagem privilegiou algumas escolas públicas de Feira de Santana visto que todo corpo escolar considerou o processo avaliativo, condição primordial para possibilitar a aprendizagem significativa.

## REFERÊNCIAS

- ALGARTE, Roberto. **Planejamento na administração da educação nos diversos níveis do sistema: reflexões e propostas**. RBAE,v.7, (1 e 2), jan - dez,1991.
- BERCKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre:Artmed Editora, 2001.
- BORDIGNON, Genuíno e GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão da Educação: O Município e a Escola**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia Ângela da S. **Gestão da Educação: Impasses, Perspectivas e compromissos**.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.
- CAMPOS, António M. de. Tao Te King: **Do Caminho e do Bom Caminhar**. [S.l.]: Editora Relógio d'Água, 2010.
- CEPAL. UNESCO. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**.Brasília., IPEA/CEPAL/INEP, 1995. Cortez: São Paulo, 2009.
- COSTA, Marco Antonio F. da; COSTA, Maria de Fátima Barroso da. **Projeto de Pesquisa: entenda e faça**. Petrópoles: Vozes, 2011. CRH 39: 11-24. 2003.
- DANIELS, Harry (Org.). **Vigotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. 3. ed. São Paulo, Campinas: Papírus, 1997.
- DEMO, Pedro. **Teoria e pratica da avaliação qualitativa**. Temas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação. Curitiba, Paraná, 2004, p.156 – 166.
- DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticos e reformas da Educação Superior**.São Paulo:Cortez, 2003.
- DOURADO,Luis & COSTA,Messias.**Escolha de dirigentes escolares no Brasil**. Brasília,ANPAE/ Fundação Ford/ INEP,1998.(Série Estudos e Pesquisas, caderno 4.Relatório de Pesquisa.)
- DUARTE, M.R.T.& OLIVEIRA, D.A. **Política e administração da educação**.Belo Horizonte,FAPEMIG,2002.
- ESTEBAN, Maria Tereza.(org.). **Ser professora: avaliar e ser avaliada**. In: Escola, currículo e avaliação. São Paulo: Cortez, 2003.p.13 – 37.
- FERNANDES, Cláudia de Oliveira. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- FERREIRA, Nauria Syria Carapeto;AGUIAR,Márcia Angelica da S. Aguiar.**Gestão da Educação:Impasses,perspectivas e compromissos**.7ªed.São Paulo:Cortez, 2009.

FIALHO, Nadia Hage. **Avaliação Institucional aspectos introdutórios. Apresenta depoimento.** Disponível em: [http://www.youtube.com/watch?v=yx\\_hBdxaxH8](http://www.youtube.com/watch?v=yx_hBdxaxH8).> Acesso em: 22 de setembro de 2011.

FIALHO, Nádía Hage. **Pesquisa em Educação.** Caderno de Pesquisa Esse in Curso. Universidade do Estado da Bahia/ Departamento de Educação/ Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC, v4 ,n.7 (dez. 2006) – Salvador, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982. p.119-120.

FREITAS, Katia Siqueira de. **Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar.** Artigo da publicação Em Aberto n.72. Brasília: INEP, fev/jun 2000. **Pág.:** 47-59.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil.** Brasília: Plano .2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa.** 4ª ed. São Paulo. Editora atlas. 2009.

HADJI, Charles. **Avaliação Desmestificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYDT, Regina C. Cazava. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** 6ª Ed. São Paulo: Ática, 2008.

HÖFLING, Eloisa de Mattos . **ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS.** CADERNO CEDES, ANO XXI, Nº 55, NOV. 2001.

KOCHE, Carlos José. **Pesquisa Científica Critérios Epistemológicos.** Petrópolis: Vozes, 2005.

LIBANIO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar. Democratização da escola pública.** São Paulo, Loyola. 1986.

LUCK, Heloísa. **Estratégia para ação global e coletiva do ensino.** Gestão em Rede, nº 3. Renagest/Consed, Paraná, PUC-PR, nov. 1997.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática.** Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NOVAES, Ivan Luiz. **O planejamento e a organização escolar**. Caderno de Pesquisa Esse in Curso. Universidade do Estado da Bahia/ Departamento de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, v.3 , n.5 (dez. 2005)– Salvador, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade.; FERREIRA, E. B. **Políticas sociais e democratização da educação: novas fronteiras entre público e privado**. In: AZEVEDO, Mario Luiz Neves de. (Org.). Políticas públicas e educação: debates contemporâneos. 1 ed. Maringá: EDUEM, 2008, v. 1, p. 21-45.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A gestão democrática: as questões controversas**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia Ângela da S. Gestão da Educação: Impasses, Perspectivas e compromissos. Cortez: São Paulo, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1977.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. 7.ed.petrópolis:Vozes,2004.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. 7.ed.petrópolis:Vozes,2004.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática da avaliação e reforma de currículo**. São Paulo: Cortez, 1988.

SOUZA, Celina. **“Políticas Públicas: Questões Temáticas e de Pesquisa”**, Caderno

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética – libertadora do processo de avaliação escolar**. 18º.ed.São Paulo: Libertad,2008.,

VEIGA, Alfredo Neto. **Caminhos Investigativos**. In: COSTA, M.V.(org.). Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 23 – 35.

VERGARA, Silvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

WEISS, Maria Lúcia Leme. **Psicopedagogia Clínica – Uma Visão Diagnóstica dos problemas de Aprendizagem Escolar**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

ZAGURY, Tania. **O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil**. 9. ed. Rio de Janeiro: Livros, 2009.

## REFERENCIAS COMPLEMENTAR

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido se desmancha no ar: a aventura da modernidade.** tradução Carlos Felipe Moises, Anan Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** A era da informática: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982. p.119-120.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2003

GROSBAUM, Marta Wolak, DAVIS, Cláudia Leme Ferreira, MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros (coord.). **Progestão: como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola? Módulo IV.** Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MONDIM, Battista. **Definição Filosófica da pessoa humana.** Bauru: EDUSC, 1998.

NOVAES, Adauto (org.). **Ética.** São Paulo. Companhia das Letras. 1994.

ROUANET, SP. **Iluminismo e Contra Iluminismo.** Sobre a modernidade e seu projeto inacabado. Textos de Comunicação e Cultura Contemporânea. Fase n.29. Salvador, 1993.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semi-estruturada para professores e gestores das escolas municipais do município.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – LINHA 3

MESTRANDA: ADRIANA DA SILVA PEIXINHO

ORIENTADORA: NÁDIA HAGE FIALHO

ENTREVISTA COM PROFESSOR: \_\_\_\_\_

SEGMENTO: \_\_\_\_\_

MUNICÍPIO: \_\_\_\_\_

### Questionário

Este questionário a seguir é parte integrante da dissertação de mestrado em educação e Contemporaneidade de autoria de Adriana da Silva Peixinho sob a orientação da Dr<sup>a</sup>. Nadia Hage Fialho, no Programa de Pós- graduação em Educação e Contemporaneidade -PPGEDUC, cujo objetivo é compreender a concepção de gestão e avaliação para aprendizagem sob a luz do SISTEMA DE GESTÃO INTEGRADA(SGI) /PROGRAMA DE GESTÃO EDUCACIONAL(PGE).

Agradecemos sua colaboração em responder as perguntas.

#### INSTRUÇÕES

Marcar um X de acordo com sua escolha.

Optar pela resposta mais coerente para você.

Não deixar nenhuma resposta em branco

#### PERFIL DO PROFESSOR

##### I- Qual a sua formação?

1.( ) Magistério 2.( ) Graduação Superior

##### II-Você possui pós-graduação ?

1.( ) Não possui 2.( ) Especialização 3. Mestrado ( ) 4.( ) Doutorado

##### III-Idade

1.( ) Menos de 30 anos 2.( ) Entre 31 e 37 anos 3.( ) Entre 38 e 44 anos

( ) Entre 45 e 50 anos 2.( ) mais de 50

##### IV- Tempo de serviço como professor?

1.( ) Menos de 1 ano

2.( ) Entre 1 e 4 anos

3.( ) Entre 5 e 8 anos

4.( ) Entre 9 e 12 anos

5.( ) Entre 13 e 16 anos

6.( ) Entre 17 e 20 anos

7.( ) Entre 21 e 24 anos

8.( ) Mais de 24

V-A quanto tempo foi implantado na escola que você leciona , o Programa de Gestão Educacional , antes conhecido como Sistema de Gestão Integrado – SGI?

R \_\_\_\_\_

VI- Os professores têm oportunidades para crescer e melhorar cada dia mais a Educação no município ?

1. Sim ( )

2. Não ( )

VII-Como você avalia os níveis de aprendizagem dos alunos após implantação do SGI-PGE

1.( ) Muito Bom

2.( ) Bom

3.( ) Ruim

4.( ) Muito Ruim

VIII- Os professores têm oportunidade para conduzir melhoramentos e inovações na sala de aula?

1. Sim ( )
2. Não ( )

IX- Quais fatores que possibilitam um Programa de Gestão Educacional PGE/SGI manter continuidade em sala de aula? Nesta questão poderá escolher no máximo duas respostas.

1. Compreender os elementos que compete à sala de aula( )
2. Compreender o que faz parte do programa e convencer a comunidade escolar( )
3. Compreender as ações deste programa e os atores participantes do processo( )
4. Compreender as ações e a concepção epistemológica de cada ator participante do processo( )

X- Existe um reconhecimento dos pais em relação aos avanços alcançados com a implantação do programa SGI-PGE.

1. Sim ( )
2. Não ( )

XI- Como você classifica o nível de compreensão dos profissionais envolvidos no SGI-PGE quanto à filosofia de gestão para aprendizagem, ou seja, todos(as) (funcionários em geral) estão cientes da gestão para aprendizagem?

- 1.( ) Sim
- 2.( ) Não

XII -Quanto à mudança de comportamento e de praticas educativas nos processos de ensino/aprendizagem como você classifica a evolução com a experiência do SGI/PGE na sua escola?

- 1.( ) Muito Bom
- 2.( ) Bom
- 3.( ) Ruim
- 4.( ) Muito Ruim

XIII - Após a implantação do SGI/PGE como você avalia as mudanças na prática docente?

- 1.( ) Muito Bom
- 2.( ) Bom
- 3.( ) Ruim
- 4.( ) Muito Ruim

XIV -A qualificação (formação continuada) atende às necessidades do SGI/PGE para sua prática efetiva?

- 1.Sim( )
- 2.Não( )

XV - Qual a principal dificuldade encontrada com a implantação do SGI/PGE? Nesta questão, você poderá escolher no máximo duas respostas.

- 1.( ) Resistência de professores e alunos
- 2.( ) Falta de qualificação e apropriação da nova cultura
- 3.( ) Integração dos profissionais
- 4.( ) Qualificação profissional
- 5.( ) Descontinuidade das políticas públicas

XVI - Como a relação da Integração – Alinhamento – Desdobramento pilares proposto pelo SGI/PGE, como acontece na prática?

- 1.( ) Sim
- 2.( ) Não

XVII - Como você classifica a verificação da aprendizagem através do sistema de monitoramento (avaliação) proposto pelo SGI/PGE na sua escola?

- 1.( ) Muito Bom
- 2.( ) Bom
- 3.( ) Ruim
- 4.( ) Muito Ruim

XVIII - Os instrumentos utilizados por esta escola garantem a eficácia desta gestão a partir do processo avaliativo?

- 1.Sim( )
- 2.Não( )

## APÊNDICE B: Base de dados Bibliográficos

Banco de Teses (Capes)  
[www.periodicos.capes.gov.br](http://www.periodicos.capes.gov.br)

Scielo-Scientific Eletronic Library OnLine

[www.scielo.br](http://www.scielo.br)

Portal do MEC  
<http://portal.mec.gov.br/index.php>

SIG  
<http://www.fundacaopitagoras.com.br>

## ANEXOS