



CÁCERES - MT

PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES
- MATO GROSSO

Professor Licenciado em
Pedagogia

**EDITAL N.º 01/2024 – PMC, DE 20 DE FEVEREIRO
DE 2024**

CÓD: SL-073MR-24
7908433251064

Língua Portuguesa

1. Leitura: compreensão e interpretação de variados gêneros discursivos	7
2. As condições de produção de um texto e as marcas composicionais de gêneros textuais diversos	10
3. Linguagem e adequação social: Variedades linguísticas e seus determinantes sociais, regionais, históricos e individuais	17
4. Registros formal e informal da linguagem; Oralidade e escrita	18
5. Aspectos linguísticos na construção do texto: Fonética: prosódia.....	19
6. Ortografia.....	19
7. Morfologia: formação, classificação e flexão das palavras. emprego de nomes, pronomes, conjunções, advérbios, preposições.....	20
8. Sintaxe: frase, oração, períodos compostos por coordenação e subordinação	35
9. Concordâncias verbal e nominal	38
10. Regências verbal e nominal	39
11. Colocação pronominal	42
12. Modos, tempos e vozes verbais.....	42
13. Semântica: polissemia, sinonímia, antonímia, paronímia, homonímia, hiperonímia, denotação e conotação.....	42
14. Figuras de linguagem	43
15. Textualidade: coesão, coerência	45
16. Argumentação	47
17. Intertextualidade	47
18. Pontuação	49

Fundamentos de Educação e Legislação

1. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e suas alterações – Capítulo III	61
2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e suas alterações	65
3. Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014.....	83
4. Mecanismos de financiamento da educação pública	98
5. A educação na Lei Orgânica Municipal de Cáceres/MT	99
6. Pressupostos filosóficos, sociológicos e psicológicos da educação.....	101
7. Políticas públicas para a educação especial.....	105
8. Políticas públicas de educação do campo.....	111
9. Tendências Pedagógicas.....	114
10. Relação entre educação, escola e sociedade	123
11. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e suas implicações para a Educação.	124

Conhecimentos Específicos

Professor Licenciado em Pedagogia

1. Educação Especial/Inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental	165
2. Pesquisa em educação	165
3. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): BNCC como norte para os currículos dos sistemas de ensino e redes, bem como para as propostas pedagógicas das escolas; A Educação Infantil; Ensino de Linguagens; Ensino de Matemática; Ensino de Ciências da Natureza; Ensino de Ciências Humanas	174
4. Alfabetização e Letramento: conceitos, relações e processos pedagógicos	216
5. O jogo e a brincadeira na escola	219
6. Currículo e cultura: Concepções críticas e não críticas de currículo; Valorização das diferenças individuais e o combate à desigualdade.....	225
7. Planos, programas e projetos educacionais.....	237
8. Organização do trabalho pedagógico: Gestão democrática nos sistemas de ensino e na escola	247
9. Planejamento: concepções, níveis e componentes	253
10. Projeto Político-Pedagógico (PPP): concepções, princípios e eixos norteadores.....	253
11. Avaliação educacional: Concepções, práticas e instrumentos para a avaliação da aprendizagem; Avaliação institucional; Avaliação de redes de ensino. Avaliação da escola e da aprendizagem	260

delo, aprendizagem e ensino têm o mesmo estatuto ou identidade, pois a primeira é considerada decorrência linear do segundo (em outros termos: se algo foi ensinado, dentro de contingências ambientais adequadas, certamente foi apreendido...). Na perspectiva pedagógica, essa concepção encontra plena afinidade com práticas mecanicistas, tecnicistas e bancárias - metáfora utilizada por Paulo Freire, para traduzir a ideia de passividade do sujeito, depositário de informações, conforme a lógica do acúmulo, a serviço da seleção e da classificação.

“Aprendizagem é apreensão de configurações perceptuais através de insights”.

Esta seria a concepção que se opõe à anterior, polarizando em torno das condições do sujeito e não mais do objeto ou meio. Funda-se em uma base filosófica de natureza racionalista ou apriorista, que percebe o conhecimento como resultante de estruturas pré-formadas, de variáveis biológicas ou maturacionais e de organização perceptual de situações imediatas. A escola psicológica alemã conhecida como Gestalt, responsável no início do século XX, por estudos na vertente da percepção, constitui umas das expressões mais fortes dessa posição, tendo deixado um legado mais associado ao estudo da “boa forma” ou das condições capazes de propiciar soluções de problemas por discernimento súbito (insight), em função de relações estabelecidas na totalidade da situação. Neste modelo, a aprendizagem prevalece sobre o ensino, em seu estatuto de autossuficiência e autorregulação, reducionismo que permanece recusando a relação ensino-aprendizagem e se fixando em apenas um de seus polos.

“Aprendizagem é organização de conhecimentos como estruturas, ou rede construídas a partir das interações entre sujeito e meio de conhecimento ou práticas sociais”

Esta seria uma concepção de *base construtivista ou interacionista*, comprometida com a superação dos reducionismos anteriores (experiência advinda dos objetos X pré-formation de estruturas) e identificada com modelos mais abertos, fundados nas ideias de gênese ou processo.

Por esta razão, suas principais vertentes podem ser identificadas como “psicogenéticas” e são representadas pela Epistemologia Genética Piagetiana e pela abordagem sócio-histórica dos psicólogos soviéticos (Vygotsky, Luria e Leontiev, em especial).

Dois destaques merecem ser feitos em relação a essas duas vertentes:

1- Na perspectiva piagetiana, aprendizagem se identifica com adaptação ou equilíbrio à medida que supõe a “passagem de um estado de menor conhecimento a um estado de conhecimento mais avançado” ou “uma construção sucessiva com elaborações constantes de estruturas novas, rumo a equilíbrios majorantes”⁹⁵

(O motor para tais processos de adaptação e equilíbrio seria o conflito cognitivo diante de novos desafios ou necessidades de aprendizagem, em esforços complementares de assimilação (polo do sujeito responsável por incorporações de elementos do mundo exterior) e acomodação (polo modificado do estado anterior do sujeito em função das atuais demandas apresentadas pelo objeto de conhecimento). Essa posição sugere a importância de que o meio

⁹⁵ PIAGET, J. *A Evolução Intelectual da Adolescência à Vida Adulta*. Trad. Fernando Becker; Tania B.I. Marques, Porto Alegre: Faculdade de Educação, 1993.

de aprendizagem seja alargado e pleno de significado, para que se chegue a uma congruência entre a parte do sujeito e as pressões externas, entre autorregulações e regulações externas, entre sistemas pertinentes ao aluno e ao professor. Assim, a não-aprendizagem seria resultante da ausência de congruência entre os sistemas envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem.

2- Na perspectiva sócio-histórica de Vygotsky e seus colaboradores, destaca-se, no contexto dessa discussão, a articulação fortemente estabelecida entre aprendizagem e desenvolvimento, sendo a primeiro motor do segundo, no sentido que apresenta potência para projetá-lo até patamares mais avançados. Esta potência da aprendizagem se ancora nas relações entre “zona de desenvolvimento real” e “zona de desenvolvimento proximal”: a primeira referindo-se às competências ou domínios já instalados (no campo conceitual, procedimental ou atitudinal, por exemplo) e a segunda entendida como campo aberto de possibilidades, em transição ou em vias de se consolidar, a partir de intervenções ou mediações de outros - professores ou pares mais experientes ou competentes em determinada área, tarefa ou função.⁹⁶

Nesse sentido, este teórico redimensiona a relação ensino-aprendizagem, superando as dicotomias e fragmentação de outras concepções e valoriza o aprendizado escolar como meio privilegiado para as mediações em direito a patamares conceituais mais elevados.

Além disso, a perspectiva dialética dessa abordagem insere a aprendizagem em uma dimensão mais próxima de nossa realidade educacional: um processo marcado por contradições, conflitos, rupturas e, até mesmo, regressões - necessitando, por isso mesmo, de mediações que assegurem o espaço do reconhecimento das práticas sociais dos alunos, de seus conhecimentos prévios, dos significados e sentidos pertinentes às situações de aprendizagem de cada sujeito singular e de suas dimensões compartilhadas.

As abordagens contemporâneas da Psicologia da Aprendizagem e dos estudos sobre reorientações curriculares apoiam-se nessas categorias para a necessária reorientação das estratégias de aprendizagem.

Um **enfoque superficial**: centrado em estratégias mnemônicas ou de memorização (reprodutoras em contingências de provas ou exames) ou centrado em passividade, isolamento, ausência de reflexão sobre propósitos ou estratégias; maior foco na fragmentação e no acúmulo de elementos;

Um **enfoque profundo**: centrado na intenção de compreender, na relação das novas ideias e conceitos com o conhecimento anterior, na relação dos conceitos como experiência cotidiana, nos componentes significativos dos conteúdos, nas inter-relações e nas condições de transcendência em relação às situações e aprendizagens do momento.

As questões mais relevantes, a partir dessas distinções seriam: Por que um aluno se dirige para um outro tipo de aprendizagem? O que faz com que mostre maior ou menor disposição para a realização de aprendizagens significativas? Por que não aprende em determinadas circunstâncias? Por que alunos modificam seu enfoque em função da tarefa ou da mudança de estratégias dos professores? Quais os fatores de mediação capazes de produzir novos patamares motivacionais e novas zonas de aprendizagem e competência?

⁹⁶ VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

- O vínculo a um resultado previamente determinado pelo professor;
- O estabelecimento de parâmetros com os quais as respostas dos alunos são sempre comparadas entre si, como se o ato de aprender não fosse individual;
- O caráter de controle, adaptação e seleção que a avaliação desempenha em qualquer nível;
- A lógica de exclusão, que se baseia na homogeneidade inexistente;
- A eleição de um determinado ritmo como ideal para a construção da aprendizagem de todos os alunos.

Numa escola onde a avaliação ainda se define pela presença das características acima certamente não haverá lugar para a aceitação da diversidade como inerente ao ser humano e da aprendizagem como processo individual de construção do conhecimento. Numa educação que parte do falso pressuposto da homogeneidade não há espaço para o reconhecimento dos saberes dos alunos, que muitas vezes não se enquadram na lógica de classificação das repostas previamente definidas como certas ou erradas.

O que estamos querendo dizer é que todas as questões referentes à avaliação dizem respeito à avaliação de qualquer aluno e não apenas das pessoas com deficiências. A única diferença que há entre as pessoas ditas normais e as pessoas com deficiências está nos recursos de acessibilidade que devem ser colocados à disposição dos alunos com deficiências para que possam aprender e expressar adequadamente suas aprendizagens. Por recursos de acessibilidade podemos entender desde as atividades com letra ampliada, digitalizadas em Braille, os interpretes, até uma grande gama de recursos da tecnologia assistiva hoje já disponíveis, enfim, tudo aquilo que é necessário para suprir necessidades impostas pelas deficiências, sejam elas auditivas, visuais, físicas ou mentais.

Neste contexto, a avaliação escolar de alunos com deficiência ou não, deve ser verdadeiramente inclusiva e ter a finalidade de verificar continuamente os conhecimentos que cada aluno possui, no seu tempo, por seus caminhos, com seus recursos e que leva em conta uma ferramenta muito pouco explorada que é a coaprendizagem.

Nessa mudança de perspectiva, o primeiro passo talvez seja o de nos convenceremos de que a avaliação usada apenas para medir o resultado da aprendizagem e não como parte de um compromisso com o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, e com o respeito às diferenças é de muito pouca utilidade, tanto para os alunos com deficiências quanto para os alunos em geral.

De qualquer modo, a avaliação como processo que contribui para investigação constante da prática pedagógica do professor que deve ser sempre modificada e aperfeiçoada a partir dos resultados obtidos, não é tarefa simples de ser conseguida. Entender a verdadeira finalidade da avaliação escolar só será possível quando tivermos professores dispostos a aceitar novos desafios, capazes de identificar nos erros pistas que os instiguem a repensar seu planejamento e as atividades desenvolvidas em sala de aula e que considerem seus alunos como parceiros, principalmente aqueles que não se deixam encaixar no modelo de escola que reduz o conhecimento à capacidade de identificar respostas previamente definidas como certas ou erradas.

Segundo a professora Maria Teresa Mantoan, a educação inclusiva preconiza um ensino em que aprender não é um ato linear, contínuo, mas fruto de uma rede de relações que vai sendo tecida

pelos aprendizes, em ambientes escolares que não discriminam, que não rotulam e que oferecem chances de sucesso para todos, dentro dos interesses, habilidades e possibilidades de cada um. Por isso, quando apenas avaliamos o produto e desconsideramos o processo vivido pelos alunos para chegar ao resultado final realizamos um corte totalmente artificial no processo de aprendizagem.

Pensando assim temos que fazer uma opção pelo que queremos avaliar: produção ou reprodução. Quando avaliamos reprodução, com muita frequência, utilizamos provas que geralmente medem respostas memorizadas e comportamentos automatizados. Ao contrário, quando optamos por avaliar aquilo que o aluno é capaz de produzir, a observação, a atenção às repostas que o aluno dá às atividades que estão sendo trabalhadas, a análise das tarefas que ele é capaz de realizar fazem parte das alternativas pedagógicas utilizadas para avaliar.

Vários instrumentos podem ser utilizados, com sucesso, para avaliar os alunos, permitindo um acompanhamento do seu percurso escolar e a evolução de suas competências e de seus conhecimentos. Um dos recursos que poderá auxiliar o professor a organizar a produção dos seus alunos e por isso avaliar com eficiência é utilizar um portfólio.

A utilização do portfólio permite conhecer a produção individual do aluno e analisar a eficiência das práticas pedagógicas do professor. A partir da observação sistemática e diária daquilo que os alunos são capazes de produzir, os professores passam a fazer descobertas a respeito daquilo que os motiva a aprenderem, como aprendem e como podem ser efetivamente avaliados.

No caso dos alunos com deficiências, os portfólios podem facilitar a tomada de decisão sobre quais os recursos de acessibilidade que deverão ser oferecidos e qual o grau de sucesso que está sendo obtido com o seu uso. Eles permitem que tomemos conhecimento não só das dificuldades, mas também das habilidades dos alunos, para que, através dos recursos necessários, estas habilidades sejam ampliadas. Permitem, também, que os professores das classes comuns possam contar com o auxílio do professor do atendimento educacional especializado, no caso dos alunos que frequentam esta modalidade, no esclarecimento de dúvidas que possam surgir a respeito da produção dos alunos.

Quando utilizamos adequadamente o portfólio no processo de avaliação podemos:

- Melhorar a dinâmica da sala de aula consultando o portfólio dos alunos para elaborar as atividades:
- Evitar testes padronizados;
- Envolver a família no processo de avaliação;
- Não utilizar a avaliação como um instrumento de classificação;
- Incorporar o sentido ético e inclusivo na avaliação;
- Possibilitar que o erro possa ser visto como um processo de construção de conhecimentos que dá pistas sobre o modo cada aluno está organizando o seu pensamento;

Esta maneira de avaliar permite que o professor acompanhe o processo de aprendizagem de seus alunos e descubra que cada aluno tem o seu método próprio de construir conhecimentos, o que torna absurdo um método de ensinar único e uma prova como recurso para avaliar como se houvesse homogeneidade de aprendizagem.

Nessa perspectiva, entendemos que é possível avaliar, de forma adequada e útil, alunos com deficiências. Mas, se analisarmos com atenção, tudo o que o que se diz da avaliação do aluno com

A avaliação institucional da escola é produto da integração e entrelaçamento dos processos de avaliação externa e interna. É evidente que a avaliação das escolas é uma tarefa complexa, tendencialmente conflituosa, pois as instituições escolares são organizações, e o poder é inerente a todas as organizações. Ao “mexer” nesse poder, num processo de avaliação da escola, interfere-se nos interesses, posturas, motivações e objetivos da comunidade escolar.

Avaliação da escola: conceitos, contextos e relações

A avaliação das instituições escolares e a de outros objetos educacionais avaliados podem (ou não) assentar-se nos mesmos fundamentos teóricos. Assim, quando se fala na concepção de avaliação adotada num processo avaliativo, ele pode ser atribuído tanto à avaliação da aprendizagem, de currículo, de docentes, de políticas públicas, de programas, de projetos quanto à avaliação das instituições escolares específicas, como as escolas básicas, os institutos de ensino superior, as universidades, entre outras.

Toda instituição, sobretudo a educacional, apresenta características orgânicas que justificam essa correspondência e, conseqüentemente, o similar fundamento para os processos de avaliação, compreende um conjunto de processos e relações que se produzem em seu cotidiano pelos sujeitos nela inseridos: educadores e educandos, essa a avaliação institucional numa perspectiva crítica é aquela que consegue captar o movimento institucional presente nas relações da instituição e toda instituição é constituída por dois princípios: o instituído e o instituinte. Segundo Castoriades¹⁰¹ termo instituído é o conjunto de forças sedimentadas, consolidadas, que buscam a conservação e reprodução do quadro institucional vigente e o instituído é a forma e em relação ao conjunto de forças em constante estado de tensão, de mudança, de transformação, de recriação é o instituinte, refere-se ao campo de forças.

A avaliação institucional é formalmente a avaliação entre os dois princípios o instituído e instituinte. Ao identificar aspectos concretos, formais e informais, explícitos ou não, internos e externos, que viabilizam a realização dos objetivos e fins educacionais propostos num projeto institucional e deve considerar toda a dinâmica institucional para captar o espírito da instituição avaliada, e nesta perspectiva, a avaliação institucional tem um caráter formativo, está voltada para a compreensão e promoção da autoconsciência da instituição escolar.

Nos debates contemporâneos sobre a educação há uma exigência cada vez maior com o desempenho da escola, porque é considerada uma instituição social imprescindível à sociedade para formação humana e ainda que essa exigência se exprima de modos variados e contraditórios.

Após um período de oscilação das formas avaliativas, que há entre o níveis macro e micro, a diferença está no sistema educacional e da sala de aula, num contexto interligado a instituição escolar, diferente ao nível meso que faz referência as propostas de inovações educacionais, segundo Nóvoa¹⁰² têm se voltado, acreditando-se que é no espaço escolar que elas podem implantar-se e desenvolver-se, pois são abordagens da avaliação institucional das escolas que se apresenta compreende aquela que tem como eixo direcionador a ação ordenada de normas e prerrogativas da União, isto é, o Estado se transforma num avaliador externo, conforme já

101 CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

102 NÓVOA, A. (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

apontado anteriormente, e seu papel de controlar, monitorar, credenciar e oferecer indicadores de desempenho para as escolas e os sistemas de ensino do País.

Avaliação externa

A avaliação externa é aquela em que o processo avaliativo é realizado por agentes externos à escola (pertencentes a agências públicas ou privadas), ainda que com a colaboração indispensável dos membros da escola e da comunidade educativa. São razões de ordem macroestrutural que se prendem às necessidades de controle organizacional no nível dos sistemas de ensino. Há porém, outro tipo de abordagem denominada de auto avaliação institucional ou avaliação interna da escola. Diferentemente da avaliação externa, ela é uma modalidade de avaliação que ainda carece de maior aprofundamento teórico e metodológico, no contexto brasileiro.

O processo de avaliação externa deverá completar-se com o processo de auto avaliação institucional, e vice-versa, é que propõe Santos Guerra¹⁰³, a combinação do processo de avaliação externa, mais voltado aos resultados do processo educativo e a avaliação interna centrada na melhoria dos processos internos do trabalho escolar.

Tipos de problemas que acontecem na forma da avaliação escolhida

Podem surgir na escola diversos tipos de problemas que conforme o tipo de avaliação escolhida:

- 1ª) avaliação externa de iniciativa externa (organismos oficiais);
- 2ª) avaliação externa de iniciativa interna (da própria escola);
- 3ª) avaliação interna de iniciativa interna.

Na primeira, avaliação externa de iniciativa externa, geralmente há uma interpretação dos avaliados de que está se desencadeando um processo de fiscalização e controle do trabalho escolar, com objetivo de estabelecer medidas comparativas, rankings, ou ainda, com uma característica de punição ou premiação, para piores e melhores desempenhos. O que pode acontecer num processo de avaliação externa da escola é a geração de mecanismos internos de defesa, buscando dar aos avaliadores uma imagem distorcida da realidade escolar.

Ao optar na avaliação externa de iniciativa interna, a escola pode escolher um avaliador para atender seus interesses, que esteja de acordo com a filosofia adotada pela escola, e as informações podem ser ocultadas se os resultados forem contrários aos anseios e intenções da comunidade escolar. Portanto, quanto opção da avaliação externa proposta pela própria instituição escolar, é preciso estar atento a diversos problemas que podem surgir tais como, a hostilidade e resistência em relação ao processo avaliativo, a credibilidade ética profissional do avaliador, o caráter individualista da função docente, e a falta de apoio técnico, logístico e de tempo, a impaciência pela obtenção dos resultados, a ocultação de informações fundamentais, a falta de motivação profissional, a imersão da equipe avaliadora na realidade avaliada, as pressões internas por interesses, a inércia institucional, ou seja, a própria cultura da escola, aliados a esses aspectos apontados, podemos considerar uma

103 GUERRA, M. A. S. *Tornar visível o cotidiano: teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: Edições Asa, 2003.

certa relevância para formação da equipe responsável pelo processo avaliativo, pois são poucos profissionais dedicam-se ao campo da avaliação de escolas como objeto de estudo.

Nesse contexto, o desconhecimento dos fundamentos teóricos da avaliação institucional, especificamente das escolas da Educação Básica, pode gerar a falta de planejamento, objetividade e credibilidade perante a comunidade escolar. Deve-se ter uma competência científica e técnico metodológica que direcione o desenvolvimento da avaliação interna da escola, proporcionando-lhe assim legitimidade.

As escolas são cada vez mais caracterizadas como centros de aprendizagem de todos, e enquanto as organizações nucleares das sociedades atuais, não podem ficar indiferentes às mudanças e transformações que nelas acontecem, sejam de natureza econômica, política, científica, pedagógica ou legal, e para tanto, não se deve proceder à sua apreciação através de uma análise individualizada de cada um dos seus elementos, mas sim apreendê-la como um todo, como uma entidade global, original. Segundo Rocha¹⁰⁴, a necessidade de avaliá-las é devida a um conjunto de razões:

a) Razões de ordem socioeconômica:

- A contenção de recursos financeiros para os gastos públicos, considerando-se as recentes e repetidas crises econômicas.

- A democratização da sociedade e o desenvolvimento dos processos de participação social, particularmente no campo educacional.

- A pressão da opinião pública geralmente apoiada numa avaliação “selvagem” baseada em boatos, na comparação entre escolas, ou seja, em ranqueamentos, ou ainda, na exposição pública de resultados e fragilidades do sistema educacional pela mídia, muitas vezes não condizente com a realidade das escolas e com as concepções dos programas e projetos de avaliação adotados.

b) Razões de ordem político-administrativa:

- A sociedade tornou-se mais exigente quanto ao desempenho das escolas e a sua função de diminuir as desigualdades sociais. Os poderes públicos passam a investir mais na educação e, consequentemente, a solicitar às escolas que justifiquem tais gastos e suas aplicações.

- O aumento da autonomia das escolas a partir dos anos 90 (noventa) com a democratização da sociedade e a descentralização administrativa, em virtude da ineficiência do Estado em gerir com eficácia o sistema educacional.

- A legitimidade de os governos democráticos controlarem, no âmbito das suas competências, o desempenho das escolas, questionando-as sobre a eficiência, eficácia, efetividade e relevância da sua ação educativa, particularmente a das escolas públicas.

- À medida que a sociedade se complexifica, as mudanças sociais são mais rápidas e imprevisíveis e os sistemas educacionais são maiores, a escola- organização vai se tornando o meio natural e mais importante de muitos projetos de mudança educacional.

c) Razões de ordem científico-pedagógica:

- Novas abordagens sobre os problemas das escolas e da educação, introduzidas pela comunidade científica a partir de suas investigações: a valorização dos contextos escolares, a busca pelos fatores explicativos da diferença de qualidade entre as escolas, a

passagem de uma pedagogia centrada no aluno para outra centrada na escola, e a problematização da eficácia das reformas educacionais, tanto em nível local como global.

- A consideração progressiva da avaliação da escola como estratégia de inovação para introdução dos próprios processos de mudanças nos espaços escolares.

- A evolução das concepções de avaliação da educação, que, de uma visão voltada quase que exclusivamente para os alunos e programas, passaram a valorizar os fatores relacionados não somente ao contexto de sala de aula, mas também os fatores que permitem uma ação mais ajustada aos demais contextos e objetivos educacionais, na busca da melhoria da qualidade dos processos educativos (práticas) e dos seus resultados (produtos).

d) Razões de ordem legal:

- As mudanças na legislação nacional a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96, que aponta para a autonomia das escolas e conseqüente abertura para a necessidade da sua avaliação. Faz referência à Organização da Educação Nacional, no artigo 9º., incisos V, VI e VIII, ressaltando o princípio da avaliação como uma das partes centrais da estrutura administrativa da educação.

As razões apresentadas justificam a necessidade da existência da avaliação das escolas. É uma nova exigência com a qual as escolas são confrontadas, e precisam aprender a fazer.

Autoavaliação da escola: alinhando sentidos, produzindo significados

A problematização em torno da avaliação da escola tem evidenciado a necessidade de discutir, a importância da avaliação institucional como processo que permeia o trabalho educativo e o aprimoramento do processo de gestão escolar, e a possibilidade de institucionalização de práticas avaliativas assentadas numa política de mudança e desenvolvimento da qualidade educativa, levando-se em conta a singularidade de cada escola, e não somente a obrigatoriedade de resultados pré-estabelecidos e estandardizados pelos organismos oficiais como na avaliação externa.

A autoavaliação da escola é considerada aquela em que o processo é conduzido e realizado por membros da comunidade educativa e pode ser definida como uma análise sistemática da escola com vistas a identificar os seus pontos fortes e fracos e a possibilitar a elaboração de planos de intervenção e melhorias, é realizada tendo como motivação principal o acompanhamento do projeto pedagógico da escola e no quadro de uma dinâmica de desenvolvimento organizacional e institucional, é inserida nas várias ações desenvolvidas na escola se coloca como mediadora do crescimento da comunidade escolar.

Portanto, o projeto pedagógico e a avaliação institucional estão intimamente relacionados, pela não existência de um desses processos ou na separação deles, mas trará danos para a própria escola e ao projeto pedagógico que segundo Fernandes¹⁰⁵ delimite a intencionalidade da ação educativa e ofereça horizontes para que a escola possa projetar seu futuro, faltará sempre à referência de todo o trabalho e suas concepções básicas.

Porque a avaliação institucional interna das escolas não é tão facilmente operacionalizável como se acredita ou propõe ser, mas não é fácil construir formas de auto avaliação que consigam lidar

¹⁰⁵ FERNANDES, M. E. A. *Avaliação institucional da escola e do sistema educacional: base teórica e com do projeto*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

¹⁰⁴ ROCHA, A. P. *Avaliação de escolas*. Lisboa: Editora Asa, 1999.

- discussão coletiva dos dados coletados com a comunidade escolar;

(3ª) Etapa de Síntese – compreende as informações já organizadas, que deverão servir de orientação para ações que a escola desenvolverá a partir da análise dos resultados pela comunidade escolar.

- revisão e ajustes no processo avaliativo;
- elaboração de relatórios conclusivos;
- discussão sobre o uso dos resultados, com encaminhamento de ação;
- publicação e divulgação do relatório final.

Para sua auto avaliação a escola precisa construir um referencial de análise que considere a sua identidade institucional, seus sujeitos e as finalidades da avaliação. O primeiro passo é a definição de dimensões, categorias de análise ou subdimensões, e aspectos (indicadores) a serem avaliados. Existe uma hierarquia entre essas palavras, partindo-se de dados mais gerais para dados mais específicos:

- Dimensões: são os pontos de abrangência que deverão ser avaliados, as grandes áreas da avaliação. Elas podem abranger aspectos administrativos, pedagógicos, físicos e estruturais, relacionais.
- Categorias de análise ou subdimensões: são os pontos básicos dentro da dimensão escolhida que se pretende avaliar.
- Aspectos ou indicadores: são pequenos pontos indicadores para as perguntas em cada uma das categorias de análise.

Embora existam diferentes maneiras de se construir um referencial de análise para a realização da auto avaliação da escola, apresenta-se neste texto o referencial proposto por Alaiz, Góis, Gonçalves¹⁰⁸, o qual indica seis áreas ou dimensões:

a) Dimensão I - Contexto externo: as variáveis de contexto externo não são maleáveis, ou seja, não são diretamente influenciadas pela ação da escola, mas esta é uma das áreas de avaliação de extrema importância, na medida em que permite enquadrar socialmente a escola. Ela pode ser composta pelas seguintes categorias de análise: caracterização social, econômica e cultural das famílias e alunos; expectativas das famílias e da comunidade quanto ao trabalho da escola; pressão para a qualidade na perspectiva do contexto externo, exercida por entidades ou grupos externos à escola: secretarias, núcleos regionais, associações de pais, ou outras instituições.

b) Dimensão II - Contexto interno: corresponde, numa linguagem simples, “às condições com que a escola conta”: história da instituição escolar; recursos físicos, estrutura curricular; corpo docente, administrativo e discente.

c) Dimensão III - Organização e gestão: as categorias de análise que compõem a área de organização e gestão dizem respeito à proposta pedagógica da escola e à sua execução e avaliação.

d) Dimensão IV - Ensino e aprendizagem: as categorias de análise de avaliação contempladas na área de ensino e aprendizagem convergem no trabalho realizado na sala de aula.

e) Dimensão V – Cultura da escola: as categorias associadas à cultura da escola podem ser: identidade institucional; ênfase no ensino e na aprendizagem; participação nos processos de decisão, motivação dos professores, expectativas acerca dos alunos, trabalho em equipe, aprendizagem e desenvolvimento profissional, re-

conhecimento dos profissionais da escola; disciplina e segurança na escola, apazibilização do espaço escolar, relação com a comunidade escolar.

f) Dimensão VI - Resultados Educacionais: os resultados dos alunos são as medidas de desempenho da escola. Em última análise, eles refletem a qualidade dos resultados intermediários contemplados nas restantes áreas. Ela pode ser composta pelas seguintes categorias de análise: qualidade do sucesso (classificações internas, estatísticas de resultados, provas standardizadas, outros resultados não acadêmicos) e cumprimento da escolaridade

A escola pode ser avaliada considerando-se as seis dimensões acima citadas ou pode escolher aquelas consideradas mais necessárias. No entanto, fundamental é que se parta de uma avaliação diagnóstica de todas as dimensões e que, a partir dos resultados alcançados, novas etapas avaliativas sejam desenvolvidas no interior da escola.

Instrumentos: elaboração e aplicação

Após a definição das dimensões, categorias de análise e indicadores, vem à etapa da escolha dos instrumentos e técnicas a serem utilizados no processo de auto avaliação para coleta dos dados questionários, entrevistas, grupo focal, observação, portfólio, seminários, pesquisa em arquivos, análise de documentos, análise quantitativa, relatórios, dentre outros os quais podem ser aplicados em grupos ou individualmente e os instrumentos escolhidos devem estar adequados às dimensões, categorias e indicadores propostos no projeto.

É importante considerar que nenhum instrumento de avaliação é completo por si só, razão pela qual podem ser escolhidos tipos que se complementam.

Após a definição dos procedimentos que devem ser escolhidos, devem analisar as fontes de informação para coleta dos dados, as quais podem ser: documentos, projetos, planos, regimento escolar, gestores, professores, alunos, pais, funcionários, membros colegiados, membros da comunidade externa, dentre outros, essa etapa de aplicação dos instrumentos para coleta das informações constitui a fase mais difícil da pesquisa, que é passar pelo confronto com os sujeitos da avaliação, ou seja, com o seu público-alvo. É a fase de implantação do projeto, de provação, confronto com a realidade, de constatação de imperfeições, de ajustes que garantam a sua validade, e se este fosse o processo de uma relação amorosa, dir-se-ia que passadas a fase do romance, em que domina o encantamento e o entusiasmo.

A avaliação é a melhor forma de conhecer a escola e tem tudo para ser útil; nunca foi feito nada assim na escola, é a fase da crise, em que se descobre que nem tudo é perfeito e fácil, e para sua avaliação é necessário dominar as técnicas, escolher bem os instrumentos, ultrapassar dificuldades e gerir conflitos que possa existir.

A maioria dos autores citados no texto complementam que é nesse momento de perceber se há motivação e disposição dos participantes para contribuir com as suas percepções sobre os aspectos solicitados na avaliação da escola, baseando na coleta de dados a ser feita de uma forma não incomodativa, com discrição, com profissionalismo, pois a escola não pode parar porque nela está em desenvolvimento um processo de auto avaliação.

108 ALAIZ, V.; GÓIS, E. GONÇALVES, Conceição. *Auto avaliação de escolas: pensar e praticar*. Porto: Edições Asa, 2003.

