



UNILAB

**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE**

VERÔNICA LOPES DOS SANTOS

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO CEJA PROF. JOSÉ NEUDSON BRAGA:
UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL**

REDENÇÃO-CE

2024

VERÔNICA LOPES DOS SANTOS

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO CEJA PROF. JOSÉ NEUDSON BRAGA: UMA
CONSTRUÇÃO POSSÍVEL**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino e Formação Docente, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Linha de Pesquisa: Currículo e Avaliação.

Orientador: Prof. Dr. Lourenço Ocuni Cá

Co-orientador: Prof. Dr. Eugenio Eduardo Pimentel Moreira

REDENÇÃO-CE

2024

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Santos, Verônica Lopes Dos.

S236a

Avaliação institucional no CEJA Prof. José Neudson Braga: uma construção possível / Verônica Lopes Dos Santos. - Redenção, 2024. 122f: il.

Dissertação - Curso de Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2024.

Orientador: Prof. Dr. Lourenço Ocuni Cá.
Coorientador: Eugenio Eduardo Pimentel Moreira.

1. Educação de jovens e adultos - Avaliação. 2. Avaliação institucional. 3. Políticas educacionais. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 370.71

Dedico esta singela obra a Deus, pelas bênçãos e força que Ele me proporciona diariamente.

Aos meus amados pais, cujo amor incondicional, apoio e sacrifícios ao longo dos anos me tornaram a pessoa que sou hoje.

Às minhas queridas filhas, minha motivação diária. Que este mestrado seja um exemplo para vocês de que com dedicação e esforço, qualquer objetivo pode ser alcançado.

Ao meu marido, pela compreensão e apoio durante essa jornada acadêmica que foram fundamentais para o meu progresso.

Aos meus sobrinhos e irmãos, por acreditarem na minha capacidade.

AGRADECIMENTOS

No primeiro semestre de 2022, iniciou-se a turma de 2021 de Mestrado em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Foi um momento desafiador, que me oportunizou possibilidades de aprendizado pessoal e profissional. Reingressar no ambiente acadêmico foi a realização de um sonho que parecia muito distante. Assim, meu reconhecimento a todas as pessoas que contribuíram para a concretização dessa etapa acadêmica tão relevante e significativa.

À minha querida mãe, Francisca Maria Fonseca Lopes, por todo o apoio incondicional ao longo dessa caminhada. Seu amor, incentivo e sabedoria foram fundamentais para que eu perseverasse e alcançasse esse marco significativo em minha vida.

Ao meu pai, José Nunes dos Santos (*in memoriam*), carinhosamente Zeca. Mesmo não estando presente fisicamente, sua presença é constante em meu coração. Seu exemplo de determinação e coragem continua a me inspirar, e atribuo a ele esta conquista.

Ao meu marido, Assis Barrocas, por todo o apoio e compreensão durante as longas horas dedicadas aos estudos. Seu incentivo foi essencial para que eu me mantivesse focada e determinada.

Às minhas queridas filhas, Letícia, Ana Beatriz e Ana Clara, meu orgulho e meu maior presente, por serem minha motivação diária. Seu amor e compreensão tornaram possível conciliar os desafios da vida acadêmica com as responsabilidades familiares.

Nesse momento de imensa gratidão, gostaria de expressar meus mais sinceros agradecimentos a cada uma dessas pessoas, pela jornada que me levou à conclusão da minha dissertação no Programa Associação de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB - IFCE).

Gratidão também aos meus familiares amados, em especial minhas irmãs Socorro (*in memoriam*) e Marlene, que sempre me apoiaram e me encorajaram a perseguir meus sonhos. O carinho e incentivo delas foi fundamental para que eu enfrentasse os desafios com determinação.

Aos professores da UNILAB e do IFCE, pelo conhecimento compartilhado e pela orientação valiosa ao longo do meu percurso acadêmico. Suas mentes brilhantes e dedicadas ajudaram a lapidar meu pensamento crítico e a expandir minha visão de mundo.

Ao prof. Dr. Lourenço Ocuni Cá, pelas orientações acadêmicas humanizadas, pelo apoio,

incentivo e orientações. Sua disponibilidade e comprometimento em fornecer *feedback* construtivo e encorajador foram inestimáveis para o meu progresso.

Ao prof. Dr. Eugenio Eduardo Pimentel Moreira, por sua atuação na banca de qualificação, e também como co-orientador, que tanto contribui para a qualidade desta pesquisa.

À prof. Dra. Maria das Dores Alves Souza, pela disponibilidade e contribuições desde a qualificação desta pesquisa.

Aos amigos e amigas do mestrado, com os quais compartilhei momentos de aprendizado, colaboração e amizade. Agradeço por suas companhias ao longo dessa jornada desafiadora, em especial à Cristiane, Cristiana, Idalina, Gerviz e Edmilson. As trocas de experiências e apoio mútuo foram inestimáveis.

Ao amigo irmão e contemporâneo Assis Araújo, pela relevância da amizade, do apoio, do incentivo e dos momentos de estudo compartilhados, essenciais para essa jornada acadêmica.

À Gláucia, minha comadre e cunhada, que não mediu esforços para dar o suporte às minhas filhas, principalmente durante minhas ausências.

À Sandra Coelho, pelo incentivo e apoio, de grande relevância para a concretização dessa conquista.

Ao amigo Arcelino Tavares, pelo apoio e incentivo no início de minha jornada acadêmica e profissional, fundamental para muitas conquistas significativas em minha vida.

Não poderia deixar de mencionar os membros do núcleo gestor, professores e funcionários do CEJA Prof. José Neudson Braga, cujo suporte e incentivo foi fundamental para que eu pudesse conciliar minhas atividades profissionais com os estudos do mestrado.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para minha jornada acadêmica, meu mais profundo agradecimento. Essa conquista é resultado do apoio, dedicação e amor de cada um de vocês.

Que este momento de agradecimento seja também um momento de celebração e crescimento humano e profissional.

RESUMO

O estudo aborda a temática da avaliação institucional no âmbito do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Prof. José Neudson Braga, em Fortaleza-CE, haja vista a pouca visibilidade e discussão sobre o tema no âmbito dos CEJAs. O objetivo geral da pesquisa é elaborar um instrumental de indicadores de qualidade para a autoavaliação institucional, a partir da realidade do CEJA Prof. José Neudson Braga, a fim de se criar uma cultura de avaliação uniforme e sistemática nos CEJAs. Quanto aos objetivos específicos, a pesquisa se propõe a (i) compreender, à luz de pressupostos teóricos, as concepções de avaliação educacional e sua relação com avaliação institucional; (ii) levantar indicadores de avaliação institucional junto aos sujeitos da pesquisa (núcleo gestor, professores, alunos e funcionários). O estudo fundamentou-se em contribuições de teóricos dos campos da avaliação educacional e da avaliação institucional, como Dias Sobrinho e Balzan (2000), Dias Sobrinho (2000; 2003; 2004; 2022), Fernandes (2002), Lück (2012), Luckesi (2005; 2011; 2018) e Scriven (2018); da área de políticas em educação, a exemplo de Scriven (2018), Villas Boas (2008), Vianna (2014, 2005, 2000), dentre outros, que foram importantes para a construção desta dissertação. Inclui-se ainda nesse rol, Freire (1987; 1996; 2022) e Haddad e Di Pierro (2000), enriquecendo o debate sobre a educação de jovens e adultos. No que se refere à metodologia, constitui-se pesquisa-ação, de natureza qualitativa. Do ponto de vista de seus objetivos, trata-se de pesquisa exploratória e, com relação aos procedimentos técnicos, caracteriza-se como bibliográfica e documental. A análise e discussão dos resultados subsidiaram a elaboração do produto educacional, que no contexto desta pesquisa é um instrumental de indicadores de qualidade para a autoavaliação institucional dos CEJAs, a partir da realidade do CEJA Prof. José Neudson Braga. Espera-se que a elaboração deste instrumental de avaliação, em uma perspectiva sistemática e qualitativa, possa se materializar como um dos primeiros passos para se instaurar uma cultura avaliativa na referida instituição, com vistas a fortalecer as ações e políticas internas voltadas para o público atendido.

Palavras-chave: Avaliação. Avaliação institucional-CEJA. Políticas educacionais.

ABSTRACT

This study addresses the issue of institutional evaluation at CEJA Prof. José Neudson Braga in Fortaleza-CE, due to the lack of visibility and discussion on the subject in such institution. The general aim of this research is to develop a set of quality indicators for institutional self-evaluation based on the reality of CEJA Prof. José Neudson Braga, in order to create a culture of uniform and systematic evaluation in CEJAs. As for the specific objectives, the research aims to (i) understand, in the light of theoretical assumptions, the conceptions of educational evaluation and its relationship with institutional evaluation and (ii) raise institutional evaluation indicators with the research subjects (management team, teachers, students and staff). The study was based on contributions from theorists in the fields of educational assessment and institutional assessment such as Dias Sobrinho e Balzan (2000), Dias Sobrinho (2000; 2003; 2004; 2022), Fernandes (2002), Lück (2012), Luckesi (2005; 2011; 2018) and Scriven (2018); from the area of education policies, such as Scriven (2018), Villas Boas (2008), Vianna (2014, 2005, 2000) among others who were important for the construction of this dissertation. Freire (1987; 1996; 2022), Haddad and Di Pierro (2000) are also included in this list, enriching the debate on youth and adult education. As far as methodology is concerned, this is action research of a qualitative nature. From the point of its objectives, it is exploratory research and in terms of technical procedures, it is characterized as bibliographical and documentary. The analysis and discussion of the results supported the development of the educational product which in the context of this research is an instrument of quality indicators for the institutional self-evaluation in CEJAs, based on its reality. The study holpesto achieve the development of this evaluation tool, from a systematic and qualitative perspective, and become one of the first steps towards establishing an evaluation culture in this institution, with a view to strengthening internal actions and policies aimed at the public served.

Keywords: Evaluation. Institutional evaluation. Educational policies. Youth and Adult Education Center (CEJA).

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	A Autoavaliação Institucional no CEJA Prof. José Neudson Braga poderá proporcionar ampliação do acesso, permanência e êxito dos estudantes?.....	73
Gráfico 2 –	Indicadores que um instrumento de avaliação institucional poderia trazer para subsidiar a tomada de decisões por parte da gestão escolar, pedagógica e financeira do CEJA Prof. José Neudson Braga.....	78
Gráfico 3 –	Você considera que a efetivação de Autoavaliação Institucional no CEJA Prof. José Neudson Braga pode promover a adequação, o reconhecimento e o desenvolvimento permanente dos seus recursos humanos?.....	79
Gráfico 4 –	Você considera que a efetivação de uma Autoavaliação Institucional no CEJA Prof. José Neudson Braga pode incentivar a transparência e o compartilhamento de informações e conhecimentos?.....	81
Gráfico 5 –	Você considera que a efetivação de Autoavaliação Institucional no CEJA Prof. José Neudson Braga poderá auxiliar no seu gerenciamento financeiro?.....	82
Gráfico 6 –	Você considera que a Autoavaliação Institucional no CEJA Prof. José Neudson Braga poderá contribuir para a efetividade do processo de ensino e aprendizagem?	83
Gráfico 7 –	Você considera que a Autoavaliação Institucional no CEJA Prof. José Neudson Braga poderá aperfeiçoar os processos de planejamento, gestão e atividades operacionais e administrativas?.....	84
Gráfico 8 –	Você concorda que o processo de Autoavaliação Institucional deve ocorrer com participação de todos os segmentos da comunidade escolar?.....	85
Gráfico 9 –	A prática de Autoavaliação Institucional no CEJA poderá impactar seu acesso, permanência e êxito nos estudos?.....	86
Gráfico 10 –	Indicadores que um instrumento de avaliação institucional poderia trazer para subsidiar a tomada de decisões por parte da gestão escolar, pedagógica e financeira do CEJA Prof. José Neudson Braga.....	89
Gráfico 11 –	Você considera que a prática da Autoavaliação Institucional no CEJA Prof. José Neudson Braga pode contribuir para qualificação do desempenho de seus profissionais?.....	90
Gráfico 12 –	Você considera que a prática de Autoavaliação Institucional no CEJA Prof.	

	José Neudson Braga poderá contribuir para a efetividade do processo de ensino e aprendizagem?.....	90
Gráfico 13 –	O processo de Avaliação Institucional deve ocorrer com participação de toda a comunidade escolar, inclusive os alunos. Você participaria dessa avaliação?.....	92
Gráfico 14 –	Você acredita que a Autoavaliação Institucional contribui para a melhoria da qualidade da educação, no contexto do CEJA?.....	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Indicadores e dimensões para elaboração de instrumento de indicadores de qualidade para autoavaliação institucional.....	68
Quadro 2 –	Definição de “Autoavaliação Institucional” pelos participantes.....	72
Quadro 3 –	Justificativas das respostas “sim” à questão que trata do no impacto da autoavaliação institucional para ampliar o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes.....	74
Quadro 4 –	Justificativas das respostas “talvez” à questão que trata do no impacto da autoavaliação institucional para ampliar o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes.....	75
Quadro 5 –	Papel dos profissionais da educação para a efetivação do processo de Autoavaliação Institucional, na perspectiva dos participantes.....	76
Quadro 6 –	Indicadores apontados pelos participantes.....	78
Quadro 7 –	Justificativa das respostas “sim” à pergunta referente à adequação, o reconhecimento e o desenvolvimento permanente dos recursos humanos como resultado da efetivação de Autoavaliação Institucional no CEJA.....	80
Quadro 8 –	Justificativas das respostas “sim” à questão que trata do no impacto da autoavaliação institucional para ampliar o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes.....	87
Quadro 9 –	Classificação do nível de satisfação dos respondentes da pesquisa.....	97

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	UM BREVE RECORTE DO ESTADO DA ARTE.....	20
3	A POLÍTICA PÚBLICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	22
4	AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONCEITOS-CHAVE E DISCURSO INSTITUCIONAL.....	36
4.1	A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO BRASILEIRO: CONCEPÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO E O ATO DE AVALIAR COM FOCO NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	36
4.1.1	Os tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa.....	38
4.2	A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO BRASILEIRO: O DISCURSO INSTITUCIONAL E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	41
5	AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: PRÁTICA LEGÍTIMA COMO ESTRATÉGIA DE BUSCA PELA MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E INSTRUMENTO DE GESTÃO.....	46
5.1	AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: FUNDAMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DE UM MODELO DE INSTRUMENTAL.....	56
6	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	60
6.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	60
6.2	CONTEXTO DA PESQUISA.....	62
6.2.1	O Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Prof. José Neudson Braga.....	63
6.3	OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	64
6.4	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	65
6.5	O DESENHO DA METODOLOGIA DE ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	66
7	A CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTAL DE INDICADORES DE QUALIDADE PARA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NOS CEJAS: ANÁLISE DE DADOS.....	70
7.1	ANÁLISE E DISCUSSÃO DO QUESTIONÁRIO “AVALIAÇÃO	

	INSTITUCIONAL: UMA PROPOSTA DE INSTRUMENTO DE INDICADORES DE QUALIDADE PARA OS CEJAS – PROFESSORES, FUNCIONÁRIOS E REPRESENTANTES DO NÚCLEO GESTOR”.....	70
7.2	ANÁLISE E DISCUSSÃO DO O QUESTIONÁRIO “AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: UMA PROPOSTA DE INSTRUMENTO DE INDICADORES DE QUALIDADE PARA OS CEJAS” – ALUNOS.....	85
8	PRODUTO EDUCACIONAL: INSTRUMENTAL DE INDICADORES PARA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO CEJA.....	94
8.1	INSTRUÇÕES DE APLICAÇÃO.....	96
8.2	METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS PELO INSTRUMENTO DE AUTOAVALIAÇÃO.....	97
8.3	INSTRUMENTOS PARA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NOS CEJAS.....	98
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
	REFERÊNCIAS.....	113
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: UMA PROPOSTA DE INSTRUMENTO DE INDICADORES DE QUALIDADE PARA OS CEJAS – PROFESSORES, FUNCIONÁRIOS E REPRESENTANTES DO NÚCLEO GESTOR.....	118
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: UMA PROPOSTA DE INSTRUMENTO DE INDICADORES DE QUALIDADE PARA OS CEJAS – ALUNOS.....	120

1 INTRODUÇÃO

Do ponto de vista das pesquisas e dos estudos da teoria e da prática educacional, muitas são as análises e as possibilidades que tratam da temática avaliação. No domínio do ensino, da aprendizagem e da educação como um todo, a avaliação escolar tem contemplado os mais diversos níveis, sujeitos, aspectos e elementos, tais como alunos, professores, currículos, estabelecimentos e instituições de ensino, incluindo-se nestes os programas e as políticas públicas educacionais¹.

Nesse contexto, esta pesquisa se dá no atual cenário brasileiro, em que a avaliação da educação básica passou a ser uma exigência, considerada em três dimensões, de acordo com as Diretrizes Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013): avaliação da aprendizagem; avaliação institucional interna e externa; avaliação das redes de educação básica, sobre as quais discorreremos a seguir.

No que se refere à avaliação da aprendizagem, esta tem relação com “os ‘processos’ ou situações com vistas à aquisição de novo conhecimento, habilidade ou atitude [...]. A avaliação institucional tem como objeto instituições ou políticas públicas, em especial as políticas setoriais” (Bellonni, 2000, p. 16-17). Desse modo, a avaliação institucional será interna quando cogitar as orientações concernentes às regulamentações vigentes, para revisão do conjunto de objetivos e metas, mediante ação dos diversos segmentos da comunidade educativa, o que pressupõe as delimitações dos indicadores compatíveis com a natureza e a finalidade das instituições brasileiras, além da clareza quanto à qualidade social, econômica e cultural da escola e dos processos de ensino e aprendizagem na sociedade contemporânea.

A avaliação institucional externa, por sua vez, é aquela promovida pelos órgãos superiores dos sistemas educacionais, e inclui, dentre outros instrumentos, pesquisas, provas e dados estatísticos que são realizados. No âmbito do Brasil, temos as seguintes avaliações institucionais externas na educação básica: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Por último, temos a avaliação de redes de educação básica, que é realizada por atores externos às escolas, de forma periódica, e, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2013), documento que estabelece normas

¹ As políticas públicas em Educação consistem em programas ou ações elaboradas em âmbito governativo que auxiliam na efetivação dos direitos previstos na Constituição Federal; um dos seus objetivos é colocar em prática medidas que garantam o acesso à Educação para todos os cidadãos.

obrigatórias para a educação básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, deve englobar os resultados da avaliação institucional, que sinalizam para a sociedade se a escola apresenta qualidade na prestação de seus serviços.

Nesta pesquisa, nos deteremos no tema avaliação institucional interna, ou autoavaliação institucional, o qual requer a abordagem de outras perspectivas e modalidades de avaliação, especialmente no contexto da educação básica. A análise se dará à luz de teóricos que tratam desse assunto, dentre os quais destacamos Dias Sobrinho (2000; 2003; 2004; 2022), Fernandes (2002), Lück (2012), Luckesi (2005; 2011; 2018), Scriven (2018), dentre outros. Ademais, nos apoiaremos ainda nos normativos que compõem a legislação brasileira nessa área, com o intuito de compreender como está disposto o discurso institucional sobre avaliação.

De modo preliminar, consideramos pertinente mencionar a proposição de Scriven (2018) de que a avaliação deve ser tratada como um estudo transdisciplinar² e multidisciplinar³, da qual podem emergir soluções para as mais variadas dificuldades e problemas enfrentados nos diferentes campos do conhecimento humano. Partindo dessa premissa, o percurso desta pesquisa será perpassado pelas questões a seguir elencadas.

- O que é avaliação institucional, segundo o sentido dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)?
- Qual a função da avaliação institucional no CEJA Prof. José Neudson Braga?
- Que perspectivas uma efetiva inserção da avaliação institucional no CEJA Prof. José Neudson Braga poderia trazer para a formação docente e para a qualidade do ensino?
- Que indicadores de qualidade influenciam a melhoria da educação de jovens e adultos, segundo o sentido dos sujeitos da EJA?
- Qual o papel dos profissionais de educação para a efetivação desse processo de avaliação institucional?
- Que ações são necessárias para proporcionar a ampliação do acesso, permanência e êxito dos estudantes no CEJA Prof. José Neudson Braga?

² A transdisciplinaridade conota uma estratégia de pesquisa que cruza muitas fronteiras disciplinares para criar uma abordagem holística.

³ A multidisciplinaridade compreende a coexistência de várias disciplinas, sem a necessidade de que elas estejam interligadas entre si. Para citar um exemplo, podemos pensar em um trabalho que envolva o tema “Amazônia” a partir de três disciplinas diferentes: Geografia, História e Matemática.

As questões acima referidas mantêm estreita relação com a perspectiva de que a avaliação institucional tem função política, a qual deveria ser incorporada às políticas educacionais. Nesse sentido, compreende-se que essa avaliação se situa no contexto político, conforme propõe Moreira (2018), para quem “assumir uma função política” (Talmage, 1982, p. 594 *apud* Moreira, 2018, p. 44) constitui-se um dos objetivos da avaliação.

A discussão proposta pelo autor se dá no contexto da avaliação de programas, que assim a define: “a avaliação, como atividade política, baseia-se em métodos das ciências, embora não exclusivamente, pois, antes de tudo, a avaliação é uma forma básica de comportamento humano. Às vezes, é estruturada e formal, mas frequentemente é subjetiva e informal (Moreira, 2018, p. 45-46).

Nas proposições de Moreira (2018), considerando-se a perspectiva de função política da avaliação, no contexto institucional do CEJA essa prática é essencial, uma vez que implicaria um processo avaliativo que viabilizasse acesso a dados e informações para análise e posterior medidas para as mudanças necessárias. Essas mudanças poderiam estar relacionadas ao contexto político, requerendo ação no sentido de se conceber e implementar políticas públicas visando à melhoria da qualidade da educação ofertada na referida instituição.

É válido ressaltar que a “educação implica opção por valores. É essa afirmação que sustenta a tese de que a educação é política, não é neutra” (Saul, 2015, p. 1304). Corrobora essa afirmação Paulo Freire (1996), patrono da educação no Brasil, cuja contribuição para essa área é inegável. Segundo postula o autor, a educação deve ser compreendida como um ato político, isto é, um ato que pressupõe a visão de que educar é muito mais do que transmitir conhecimentos técnicos e habilidades; trata-se de um pensamento que denota implicações políticas profundas.

Essa perspectiva política de Freire (1996) também significa dizer que a educação não é neutra; não há uma educação isenta de valores, pois todas as escolhas e práticas educacionais refletem uma posição política. Nesse sentido, a educação pode ser direcionada para reforçar estruturas de dominação e reproduzir desigualdades sociais, ou pode ser direcionada para a promoção da emancipação, da igualdade e da consciência crítica, segundo discute o autor. Esse entendimento da educação como ato político pode ser compreendido como efetiva contribuição para que a avaliação educacional assuma posição de centralidade nas políticas educacionais.

Partindo das questões problematizadoras e dos objetivos propostos nesta pesquisa, a hipótese a ser verificada é a de que a elaboração de um instrumento de indicadores da qualidade institucional do CEJA Prof. José Neudson Braga, com a participação dos sujeitos do próprio contexto escolar, propiciará a implantação interna de uma cultura de avaliação institucional nessa unidade de ensino, contribuindo para a melhoria do atendimento ao público-alvo dessa modalidade de ensino.

Depreende-se, a partir dos estudos levantados e documentos consultados, que a pesquisa proposta possui relevância social e acadêmica. A pesquisa se justifica ainda pela possibilidade de se tornar um importante elemento de organização dos sistemas públicos de ensino e, simultaneamente, referencial que permita compreender os reflexos dos processos formativos na vida dos sujeitos do CEJA Prof. José Neudson Braga, bem como dos demais centros que atendem jovens e adultos. Com efeito, dessa compreensão podem emergir também inovações que promovam diálogos entre os compromissos postos nos projetos político-pedagógicos e as expectativas da sociedade em relação à formação promovida nesse espaço educacional.

Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a EJA tem 3.273.668 de estudantes matriculados, tendo sido registrada uma queda de 7,7% no número de alunos do segmento. A redução de matrículas ocorreu tanto no nível fundamental (8,1%) quanto no ensino médio (7,1%). Esses dados foram registrados pelo Censo Escolar da Educação Básica 2019 (INEP, 2020).

Diante do exposto, esta pesquisa tem como objetivo geral elaborar um instrumental de indicadores de qualidade para a autoavaliação institucional, a partir da realidade do CEJA Prof. José Neudson Braga, a fim de se criar uma cultura de avaliação uniforme e sistemática dos CEJAs. Para alcance desse objetivo, delineamos dois objetivos específicos: (i) compreender, à luz de pressupostos teóricos, as concepções de avaliação educacional e sua relação com avaliação institucional; (ii) levantar indicadores de avaliação institucional junto aos sujeitos da pesquisa (alunos, professores e funcionários e núcleo gestor).

A pesquisa é de natureza qualitativa, com viés exploratório, considerando-se seu caráter de análise documental. Além disso, consitui-se de análise discursiva, no que se refere à análise dos questionários aplicados junto aos agentes que participam do processo educativo do CEJA em pauta. Para desenvolver o estudo, realizamos pesquisa de cunho bibliográfico, a partir de buscas em repositórios de teses e dissertações, revistas e periódicos sobre a temática explorada, livros impressos e digitais, Google Acadêmico e bibliotecas virtuais.

Antes de apresentar a organização deste trabalho e suas seções constituintes, convém mencionar recorte do percurso profissional que me levou⁴ ao tema desta pesquisa. No que se refere à minha formação, considero meu ingresso no curso de Pedagogia, na Universidade Estadual do Ceará (UECE), o marco inicial para o encantamento com a educação, quando passei a buscar compreender os contextos social e político nessa área. Iniciei a carreira docente em 1994, na capital cearense, atuando no Serviço Social do Comércio (SESC-CE), na educação infantil, onde tive a oportunidade de desenvolver projetos pedagógicos em salas de Jardim II e Alfabetização. Em 1998, de volta à minha terra natal, Caridade-CE, assumi o cargo de assessora pedagógica na secretaria de educação do município.

Naquele mesmo ano, após aprovação em concurso público, atuei como professora orientadora de aprendizagem na rede estadual de ensino do Ceará, no telensino⁵. Nessa experiência, trabalhei com turmas de ensino fundamental (5º ao 8º ano), EJA e ensino médio (disciplinas Filosofia e Sociologia). A EJA me pareceu mais desafiadora, notadamente por ser composta por alunos fora da faixa etária, que precisavam se deslocar de regiões rurais para a sede do município. No ano de 1999, mediante processo de seleção pública, com prova escrita, prova de títulos e eleição, assumi a direção da Escola de 1º e 2º Graus Casemiro Bezerra de Araújo, sendo reeleita em 2002. Na sequência, em 2004, via processo de seleção pública coordenado pela SEDUC, com prova escrita, prova de título e entrevista, atuei no cargo de orientadora do Centro Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 7).

Meu percurso profissional inclui, ainda, a lotação, em 2013, no CEJA Prof. José Neudson Braga, um dos 32 centros de educação de jovens e adultos que compõem a rede estadual de ensino do Ceará, onde ocupei o cargo de diretora até dezembro de 2023. Essa experiência tem me oportunizado acompanhar mais de perto o cotidiano de alunos público-alvo da EJA, além dos desafios intrínsecos à educação básica no país, como baixo nível de aprendizagem, desvalorização e até negligência quanto à essa modalidade de ensino, precarização da profissão docente, especialmente no que se refere a salários, condições de trabalho e espaços de formação continuada de professores. Além disso, a escassez de recursos didáticos e investimentos insuficientes em laboratórios da instituição, para citar alguns exemplos.

⁴ O uso do verbo em 1ª pessoa do singular, neste parágrafo e nos três seguintes, justifica-se pelo aspecto pessoal da trajetória profissional na educação e experiências da autora da pesquisa.

⁵ Modalidade de ensino a distância, via sistema de televisão – Televisão Educativa (TVE) –, criada como possibilidade de “atender às solicitações de ensino no 1º grau maior (5ª a 8ª séries) onde a implementação do ensino convencional era dificultada pela carência de professores habilitados” (Farias, 2000, p. 46). Essa modalidade unia aspectos do ensino presencial, uma vez que se dava no contexto da sala de aula, com a presença do professor orientador da aprendizagem, que mediava o conteúdo transmitido pela TV.

Os conhecimentos adquiridos no contexto acadêmico, somados às vivências ao longo desse percurso profissional, legitimam meu interesse em investigar o campo da EJA no cenário brasileiro, no sentido de buscar respostas para as questões de pesquisa antes referidas, o que implica contribuição para o que vem sendo discutido até então sobre a prática de avaliação institucional no âmbito escolar. Pretendemos incluir, nesse contexto, os centros de educação de jovens e adultos, instituições de ensino que precisam ser valorizadas e reconhecidas pelo papel social que representam na vida de muitas pessoas.

Enfim, apresentamos a seguir como está organizado este trabalho, iniciando por esta seção, na qual apresentamos o contexto em que se deu a pesquisa, as questões orientadoras, os objetivos e pressupostos teórico-metodológicos. Na seção 2, apresentamos recorte do estado da arte sobre o tema da pesquisa, elencando estudos publicados, cujas pesquisas se deram em âmbitos e etapas de ensino diversos. A seção 3, na sequência, consta de discussão sobre políticas públicas na EJA, partindo da trajetória histórica da educação no Brasil, com foco nessa modalidade de ensino. Na seção 4, discutimos avaliação na educação básica, a partir de concepções diversas sobre o tema e análise do discurso institucional, no que se refere a documentos normativos no contexto brasileiro.

Passando à seção 5, apresentamos conceitos-chave que perpassam a pesquisa, com foco em avaliação institucional, conceito considerado essencial para o cumprimento do objetivo desta pesquisa; além disso, discutimos o marco teórico que fundamenta esta investigação. Em seguida, na seção 6, temos o percurso metodológico, que consta de caracterização da pesquisa, sujeitos participantes, instrumentos de pesquisa e procedimentos de análise, dentre outros aspectos. A seção 7, por sua vez, constitui-se dos pressupostos teóricos-metodológicos que orientaram a construção do instrumental de indicadores de qualidade para avaliação institucional nos CEJAs. Nessa seção, analisamos os dados resultantes dos questionários aplicados junto aos segmentos que constituem o CEJA Prof. José Neudson Braga. A seção 8 apresenta o produto educacional, que é o instrumental antes referido. Na seção 9, por fim, apresentamos as considerações finais, elencando, em seguida, as referências utilizadas nesta pesquisa.

2 UM BREVE RECORTE DO ESTADO DA ARTE

Para situar este estudo no campo das pesquisas realizadas sobre avaliação institucional no contexto da educação de jovens e adultos, mais especificamente no âmbito dos centros que atendem essa modalidade de ensino, como é o caso do CEJA Professor José Neudson Braga, dedicamos parte do nosso trabalho investigativo à revisão da literatura, visando localizar pesquisas cujo objeto mantivesse relação com o proposto neste trabalho. Buscamos, assim, teses e dissertações publicizadas em repositórios institucionais, revistas e periódicos sobre o tema, além de livros impressos e digitais, Google Acadêmico e bibliotecas virtuais, com o intuito de identificar em estudos já realizados sobre o assunto possíveis lacunas que justificassem a relevância desta pesquisa.

A avaliação institucional interna, ou autoavaliação institucional, constitui tema recorrente nos estudos que se referem ao contexto das instituições de ensino superior, conforme levantamento realizado por Souza, Ferreira e Silveira (2022), considerando-se o marco temporal 2016-2021. A pesquisa dos autores teve como objetivo “compreender os impactos resultantes dessa dimensão institucional na dinâmica social e em como estas relações vão se construindo e se consolidando no tempo histórico” (Souza; Ferreira; Silveira, 2022, p. 125), bem como discutir conceitos relacionados a esse tema, contemplando a implantação de políticas de autoavaliação nas referidas instituições.

Nessa direção, Monticelli *et al.* (2021) representam contribuição nessa área, uma vez que investigaram efeitos da articulação entre prática de gestão estratégica e avaliação institucional, metodologias igualmente importantes no processo de tomada de decisões no âmbito da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Outro estudo que podemos citar, é o de Silva *et al.* (2023), que constou de análise do processo de autoavaliação no âmbito do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), à luz dos pressupostos da gestão do conhecimento e da teoria institucional.

O estudo de Sordi, Oliveira e Almeida (2023), por sua vez, consiste em análise realizada pelas autoras de quatro experiências avaliativas na educação básica, com o intuito de estabelecer relação entre os processos de avaliação externa de larga escala e de avaliação institucional participativa, nesta considerada a Política de Avaliação Institucional Participativa (AIP), implementada desde 2008 nas escolas de ensino fundamental da rede municipal de Campinas-SP.

Ainda no contexto da educação básica, Fonseca (2016) realizou estudo visando compreender a relação do processo de avaliação institucional na perspectiva da coordenação

pedagógica, no âmbito de escolas de ensino fundamental anos finais e ensino médio da rede estadual de São Paulo. Nesse mesmo contexto, em pesquisa realizada tendo como campo a Escola Estadual Professora Palmira Morais, localizada no interior de Minas Gerais, Moura (2017) apresentou projeto de intervenção que resultou no modelo de avaliação institucional aplicado na referida unidade escolar.

No que se refere a pesquisas no campo da EJA, Pinto (2023) analisou o processo de avaliação institucional realizado em uma escola de ensino fundamental localizada no Rio Grande do Sul, que oferta essa modalidade. A referida avaliação, segundo a autora, teve como foco a oferta da EJA (anos finais) na modalidade Educação a Distância (EaD). Nessa direção, Cruz (2019), por sua vez, realizou estudo no contexto de escolas que atendem essa modalidade no município de Vila Velha, no Espírito Santo. A pesquisa discutiu possíveis caminhos para a análise do processo de avaliação feito na EJA, modalidade que, conforme o autor, historicamente tem sido negligenciada pelo poder público.

Também no contexto da avaliação institucional, embora em âmbito mais específico, ou seja, em unidades de atendimento da etapa da educação infantil, encontramos o estudo realizado de Festa e Pinazza (2023), cujo objetivo foi identificar como a Autoavaliação Institucional Participativa, concebida como política pública no contexto do município de São Paulo-SP, foi vivenciada pelos educadores da rede municipal de ensino. As autoras buscaram identificar, ainda, a possibilidade de se estabelecer relação entre a prática da autoavaliação e a efetiva transformação das práticas pedagógicas desenvolvidas.

De forma resumida, encontramos estudos no âmbito do ensino superior, bem como da educação básica, nestes contemplados ensino fundamental, ensino médio e a modalidade EJA. Encontramos, ainda, estudo no âmbito da educação infantil, conforme vimos. Vale destacar, contudo, que não localizamos nas fontes pesquisadas estudos que se aproximassem do objeto e da perspectiva desta pesquisa, o que evidencia sua relevância, já que poderá contribuir, efetivamente, para a discussão da prática da avaliação institucional no contexto dos CEJAs.

3 A POLÍTICA PÚBLICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Desde a época da colonização portuguesa, a trajetória educacional do Brasil tem sido marcada por mudanças das quais emergiu a necessidade de implementação de políticas voltadas para a educação de jovens e adultos, embora essas políticas tenham se concentrado principalmente nos processos de alfabetização. A partir de 1947, com a efetivação do Serviço de Educação de Adultos (SEA) no Ministério da Educação, de competência do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, as primeiras políticas públicas de instrução de jovens e adultos ocorreram no país (Haddad; Di Pierro, 2000).

Instituído tendo como finalidade “a reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 111), o SEA representou a realização de várias atividades integradas aos serviços que já existiam no âmbito da educação, dentre estas a produção e a distribuição de material didático, o que acabou, segundo os autores, “mobilizando a opinião pública, bem como os governos estaduais e municipais e a iniciativa particular” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 111).

Incluem-se nessa trajetória da educação no Brasil a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e a Lei nº 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)⁶ (Brasil, 1996), normativos que representam avanços no que se tem observado de conquista e reconhecimento da EJA, sobretudo pela definição dessa modalidade como uma política pública que garante o acesso e a continuidade da escolarização básica àqueles que não conseguiram concluir os estudos na idade ideal.

De acordo com o que dispõe a Constituição Federal (Brasil, 1988), em seu art. 208, inciso I, a educação é um direito de todos e dever do Estado. No que se refere ao dever do Estado, este “será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

Conceber a educação básica como uma obrigatoriedade significa que todo e qualquer indivíduo deve ter a oportunidade de receber educação adequada. Isso implica dizer, ainda, que o Estado deve ter a responsabilidade de garantir as condições para que todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos tenham acesso à educação, independentemente de sua origem socioeconômica, condição física, mental, ou qualquer outra característica individual.

⁶ A Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição Federal.

O referido inciso também menciona a oferta gratuita para aqueles que não tiveram acesso à educação na idade própria, que se trata do público-alvo da modalidade EJA, essencialmente relevante. Essa disposição visa corrigir as lacunas educacionais e oportunizar o aprendizado a pessoas que, por diversas razões, não puderam frequentar a escola no momento entendido como adequado. É uma medida que visa incluir e resgatar aqueles que foram excluídos do sistema de educação, possibilitando-lhes a chance de adquirir conhecimentos e habilidades necessárias para sua participação plena na sociedade.

Ademais, cabe ressaltar o caráter da gratuidade da educação básica, fator essencial para a garantia de que as condições socioeconômicas não constituirão empecilho ao acesso à educação. Ao se eliminar esse fator, busca-se assegurar que todos os estudantes tenham oportunidades iguais para acesso, permanência e aprendizagem no contexto escolar. Isso contribui para diminuir as desigualdades sociais e promover uma base sólida para o crescimento pessoal e profissional dos cidadãos brasileiros.

É relevante destacar, todavia, que, na prática, a implementação efetiva dessas garantias pode enfrentar desafios significativos. A disponibilidade de escolas e infraestrutura adequadas, a formação docente qualificada, a adequação de currículos e a superação de desigualdades regionais são alguns dos parâmetros que devem ser considerados para garantia do cumprimento desses direitos educacionais. Além disso, é necessário ressaltar a importância da participação ativa da comunidade, dos pais e dos próprios estudantes na busca por uma educação efetiva. A promoção de um ambiente educacional inclusivo, que valorize a diversidade e o respeito aos direitos humanos, é primordial para o alcance do que dispõe o discurso legal materializado na Constituição Federal (Brasil, 1988).

Ao longo de quase quatro séculos, para exemplificar, restou evidente a supremacia da cultura branca, cristã, masculina e alfabetizada sobre as culturas indígenas, negras, femininas e analfabetas no Brasil. Historicamente, testemunha-se o desenvolvimento de um sistema educacional seletivo, discriminatório e excludente. Essa realidade pode ser confirmada já nos dados do Censo Nacional de 1890, que revelaram a presença de 85,21% de pessoas classificadas como "iletradas" na população total do país (Paiva, 1983).

No período que compreende o final do século XIX e o início do século XX, um período de rápido crescimento urbano e industrial, com uma forte influência da cultura europeia, foram aprovados projetos de lei que enfatizavam a importância da educação de adultos. O objetivo principal dessas medidas era aumentar o número de eleitores, especialmente durante o início do período republicano, a fim de atender aos interesses das elites governantes.

A educação passou então a ser considerada critério determinante para a ascensão social, sendo respaldada pela Lei Saraiva de 1882⁷, que posteriormente foi incorporada à Constituição Federal de 1891, estabelecendo a exigência de alfabetização para o exercício do direito de voto, permitindo o alistamento apenas de eleitores e candidatos que soubessem ler e escrever. Em 1925, através da Reforma João Alves, foi instituído o ensino noturno para jovens e adultos, com o objetivo de atender aos interesses da classe dominante, que visava promover avanços na industrialização no Brasil e, para tanto, precisava de mão de obra qualificada. Já por volta de 1930, iniciou-se um movimento de combate ao analfabetismo, impulsionado por organizações sociais e civis que também tinham como objetivo aumentar o contingente eleitoral.

Foi somente durante a década de 1940, contudo, que a educação de adultos começou a ser abordada de forma mais sistemática nos documentos oficiais e nas preocupações dos administradores, adquirindo uma formulação específica que lhe conferia uma identidade própria. Nesse período, o Brasil estava consolidando seu processo de industrialização, o qual acarretava consequências sociais que exigiam ação por parte das elites e autoridades no que diz respeito à formação da mão de obra e à reprodução da força de trabalho. De acordo com o censo de 1940, entretanto, constatou-se que 56% da população com 15 anos ou mais ainda era analfabeta.

Durante o final da década de 1950 e início da década seguinte, surgiu uma nova perspectiva na educação brasileira, influenciada pelas ideias e experiências desenvolvidas por Paulo Freire. Esse renomado educador concebeu e vivenciou uma pedagogia que tinha como base as demandas e necessidades das camadas populares, sendo realizada com a efetiva participação desses grupos e tendo como ponto de partida suas histórias e realidades.

A educação de jovens e adultos passou então a incorporar os princípios da educação popular, modelo que se opunha à concepção da educação bancária, aquela que, conforme o educador Paulo Freire, precursor da alfabetização de jovens e adultos, “anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade [...]”, (Freire, 1987, p. 60). A educação popular, nesse sentido, seria um modelo que acolhe o conhecimento prévio do educando, bem como aspectos da cultura popular, em um contexto no qual o educador deixa de ser o sujeito que sabe e transmite conhecimento ao

⁷ A Lei Saraiva, oficializada pelo Decreto nº 3.029 em 9 de janeiro de 1881, foi a legislação pioneira que estabeleceu o Título de Eleitor no Império brasileiro. Além disso, essa lei proibiu o direito de voto para os analfabetos e introduziu eleições diretas para todos os cargos eletivos, abrangendo senadores, deputados da Assembleia Geral, membros das Assembleias Legislativas Provinciais, vereadores e juizes de paz. Para mais informações, acesse o sítio: <https://www.infoescola.com/historia/lei-saraiva/>.

sujeito que não sabe, no caso, o educando. E este, por sua vez, assume seu lugar de fala e participa da construção do conhecimento a partir de sua realidade e suas vivências, agindo de forma consciente e crítica.

Nos dizeres de Di Pierro (2017, p. 17),

No aspecto ético, a educação popular se inscreve entre as correntes libertárias do pensamento social moderno que rejeitam a exploração e alienação e nutrem a utopia de uma sociedade igualitária. Consequentemente, as práticas de formação humana iluminadas por esse paradigma se orientam pelos valores da liberdade, da justiça e do respeito à diversidade.

Na educação popular, portanto, está implicada a educação que transforma, aquela que concebe como parte do processo de ensino e aprendizagem os conhecimentos da realidade dos educandos, mantendo-se relação com os conteúdos a serem ensinados, visando aplicabilidade do conhecimento construído no contexto de ensino. Não se trata de “domesticar” os sujeitos, mas conscientizá-los para o exercício pleno da cidadania, princípio defendido na LDB (Brasil, 1996). A crítica de Freire (1987) à concepção da educação bancária no contexto da educação de adultos refere-se ao fato de que “não interessa a essa visão ‘bancária’ propor aos educandos o desvelamento do mundo” (Freire, 1987, p. 61), mas manter os educandos alheios à urgência de mudança de mentalidade para a efetiva ruptura da dicotomia opressores e oprimidos.

Ainda sobre as contribuições de Paulo Freire, Di Pierro (2017) ressalta que para esse estudioso, cujas contribuições são significativas para a educação de adultos, essa educação só faz sentido se servir para o desenvolvimento da autonomia e criticidade dos educandos, resultando em sua emancipação. De acordo com a autora,

A pedagogia de Paulo Freire procurou desconstruir as visões preconceituosas a respeito das pessoas jovens e adultas analfabetas ou pouco escolarizadas, valorizando os saberes da experiência e as múltiplas expressões da cultura popular como os “temas geradores” e conteúdos relevantes nos processos de aprendizagem, presentes desde a alfabetização [...].

Nas três últimas décadas do século XX, o pensamento da educação popular influenciou não só as práticas de alfabetização e ação comunitária com jovens e adultos na América Latina, como repercutiu também na pesquisa social (Di Pierro, 2017, p. 16).

Ao enfatizar os saberes da experiência, Freire argumenta que as pessoas trazem consigo conhecimentos adquiridos durante suas vivências e que esses saberes são importantes para a construção de novos aprendizados, tanto quanto os saberes científicos. Assim, propõe uma concepção educacional que parte dos contextos de vida e dos interesses dos estudantes,

compreendendo a realidade dos educandos como ponto de partida para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários a atuação em sociedade.

A valorização das múltiplas expressões da cultura popular, compreendida no contexto dos “temas geradores”, evidencia a relevância de se trazer para o processo educativo questões e temas que são significativos para os alunos em seu contexto cultural. Esses temas podem ser baseados em experiências, desafios ou interesses da comunidade em que estão imersos, proporcionando uma interação mais significativa entre os conteúdos ensinados e a realidade dos estudantes.

Os “temas geradores” referem-se, assim, à metodologia proposta por Freire (1987) para o processo de construção do conhecimento, superando o dualismo sujeito-objeto, ao contrário da concepção ‘bancária’ da educação, em que os educandos são os ‘depositários’ do ‘saber’. Trata-se de proposta que se aplica à educação enquanto prática problematizadora, na qual os educandos vão “desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com eles não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo” (Freire, 1987, p. 71).

Dito de outra forma, ainda conforme o autor, “temas geradores” seria o mesmo que “universo temático” do povo, o qual se constrói a partir das “condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem” (Freire, 1987, p. 87). Assim, o princípio da educação libertadora concebe que a proposta de conteúdo programático deve partir do diálogo entre educadores e educandos, acolhendo destes a visão de mundo, suas experiências e os saberes adquiridos como resultado destas.

A pedagogia de Freire (1987), por fim, propõe a ruptura no que diz respeito a abordagens tradicionais e excludentes, que menosprezam ou ignoram os saberes e experiências dos educandos. Em vez disso, valoriza-se a participação ativa destes, o diálogo e a construção conjunta do conhecimento, proporcionando a conscientização crítica e a capacidade de transformação social. Para essa transformação há a necessidade de conhecimento crítico, o que vai muito além da transmissão de conhecimento. Na concepção de Freire (1987, p. 86), “o que temos que fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, uma condição existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação.”

Podemos constatar, a partir dessa afirmativa de Freire (1987), que a referida transformação social pressupõe a educação como prática libertadora, cuja ação seja embasada na realidade concreta dos educandos, possibilitando-lhes reflexões, aprendizagens e

desenvolvimento do senso crítico. Assim, torna-se essencial a consciência do papel social que assumimos, uma vez que “através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres históricos-sociais” (Freire, 1987, p. 92).

Retomando a perspectiva da linha do tempo da educação no Brasil, com foco na EJA, o ano de 1958 marca um momento crucial na história, pois foi nesse período que ocorreu o II Congresso Nacional de Alfabetização de Adultos. Durante esse evento, foi debatida a indissociabilidade entre a educação de adultos e o processo de conscientização dos educandos, conferindo-lhes uma nova identidade com foco na libertação dos oprimidos. Esse congresso representou um marco importante na história da educação de adultos, pois trouxe à tona a importância de se proporcionar uma educação que não apenas alfabetizasse, mas que abrisse caminhos para transformações sociais significativas.

A década de 1960 foi marcada por intensa mobilização na educação de adultos, incluindo-se nesta movimentos da cultura e educação popular do Nordeste⁸. Após o golpe militar de 1964, contudo, ocorreu significativa mudança de rumo da educação de adultos, porém, dessa vez implicando retrocesso. Os governos militares passaram a assumir a responsabilidade pelo atendimento daqueles que foram excluídos da educação regular na infância e adolescência, especialmente no que se refere à alfabetização, por meio do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), “[...] alicerçado em uma concepção de educação de adultos como supletiva e tecnicista. Este período reproduziu o mesmo discurso sobre a EJA, como campanhas de governos em favor da alfabetização, do período de 1945 a 1950” (Silva, 2022, p. 18).

Quase simultaneamente, com a aprovação da Lei Federal nº 5.692, em 11 de agosto de 1971, foi criado o ensino supletivo, um subsistema paralelo ao sistema educacional regular, que incluía a modalidade de "suplência" (escolarização compensatória tardia no ensino de primeiro e segundo graus), “qualificação” (preparo para o trabalho) e "aprendizagem", referente à formação metódica no trabalho através das empresas aos seus funcionários, e o "suprimento", que envolve a atualização de conhecimentos e a garantia de continuidade no ensino regular, foram aspectos relevantes destacados.

⁸ Movimento de Cultura Popular (MCP), do Recife; Campanha “De Pé no Chão também se Aprende a Ler”, de Natal; Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR); Centro Popular de Cultura (CPC), da União Nacional dos Estudantes (UNE), que se desdobrou em vários estados; Movimento de Educação de Base (MEB), no meio rural do Nordeste, Centro-Oeste e Norte; e as primeiras experiências do Sistema Paulo Freire de Alfabetização, realizadas inicialmente no MCP, depois em Angicos, no Rio Grande do Norte, e previstas para serem ampliadas no Programa Nacional de Alfabetização (PNA) (Fávero; Motta, 2016).

Assim, duas iniciativas governamentais surgiram com o mesmo objetivo, especialmente no nível inicial de regularização: o Mobral, que se concentrava na alfabetização, e o referido ensino supletivo⁹, que por meio de cursos e exames buscava credenciar aqueles excluídos do ensino fundamental e médio, à época 1º e 2º graus, respectivamente. Desde a segunda metade do século passado até os dias atuais, a alfabetização de jovens e adultos tem sido abordada principalmente por meio de campanhas, movimentos e programas, quando, na realidade, deveria ser considerada uma política pública de Estado.

Com a promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988), conhecida como Constituição Cidadã, a EJA incorpora o princípio de que a educação, concebida como um direito de todos, visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania, além de qualificá-la para o trabalho, conforme o art. 205 do referido normativo. A EJA foi reconhecida, enfim, como uma modalidade específica da educação básica nas políticas educacionais do Brasil, garantindo-se o direito à educação gratuita para todos, como vimos, inclusive aqueles que não puderam acessá-la na idade adequada, considerando-se o disposto no art. 208 da Constituição Federal (Brasil, 1988). Essa modalidade de ensino destina-se, portanto, a jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino fundamental e médio ou continuidade dos estudos nesses níveis de ensino na idade própria.

Além dos cursos e exames supletivos, a EJA abrange um período mais amplo, bem como constitui-se de uma concepção de ensino diferenciada, visando atender às necessidades formativas de jovens e adultos que pretendem retomar ou iniciar seus estudos. Assim, no nível de conclusão do ensino fundamental, segundo estabelece o art. 38 da LDB (Brasil, 1996), a EJA é ofertada a pessoas maiores de quinze anos que pretendem obter a certificação dessa etapa educacional. Os cursos e exames supletivos ofertados nessa modalidade permitem que esses indivíduos adquiram os conhecimentos e habilidades necessários para completar o ensino fundamental e prosseguir com sua formação educacional.

No nível de conclusão do ensino médio, por sua vez, a EJA se destina a maiores de dezoito anos, que buscam obter a certificação. Essa etapa educacional é indispensável para a qualificação profissional e o acesso a oportunidades educacionais e de emprego. Os cursos e exames supletivos da EJA, antes referidos, permitem que esses adultos obtenham a certificação necessária para concluir o ensino médio e ampliar suas perspectivas futuras.

⁹ De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 117), “o ensino supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-deobra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola”, ação que contribuiu para a educação de jovens e adultos, naquele contexto.

Faz-se mister ressaltar que a EJA pode ser ofertada tanto na modalidade presencial quanto a distância. Isso proporciona flexibilidade e acessibilidade para que os estudantes possam escolher a forma de estudo que melhor se ajuste às suas necessidades e possibilidades. As secretarias de educação têm a responsabilidade de oferecer essas oportunidades e garantir a qualidade do ensino nessa modalidade.

A oferta da educação de jovens e adultos como uma forma de inclusão educacional, permite àqueles que não puderam concluir seus estudos na idade apropriada uma nova chance de obter a certificação do ensino fundamental e do ensino médio. Isso contribui para a formação integral dos indivíduos, sua inserção no mercado de trabalho e o exercício pleno da cidadania. Nesse sentido, a LDB (Brasil, 1996), em seu art. 37, parágrafo terceiro, evidencia preocupação no que se refere à oferta dessa modalidade de ensino, que deve ser articulada preferencialmente com a educação profissional.

Também constitui o histórico da EJA no Brasil o Parecer 11/2000-CEB¹⁰, que regulamentou as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos” (Brasil, 2000). A partir desse Parecer, a EJA deixou de cumprir a função de apenas suprir a escolaridade perdida, passando a assumir as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, garantidas na legislação. Para melhor compreensão dessas funções, vejamos a descrição apresentada por Oliveira, Nicolau e Araújo (2021):

A função reparadora é aquela, como diz o próprio nome, que imprime à EJA o objetivo de reparar aos sujeitos o seu direito anteriormente negado. Não uma reparação no sentido de suplência, como providência pontual e limitada, mas no caráter de restituir ou, melhor dizendo, uma vez reconhecido, instituir doravante a garantia do direito à educação e, para além dela, à equidade social como sujeitos (Oliveira; Nicolau; Araújo, 2021, p. 312).

[...]

A função equalizadora em si qualifica também a função reparadora ao fazer presente a noção de equidade, sem a qual a EJA corre o risco frequente de ser tratada de modo simplista e de se confundir com assistencialismo (Oliveira; Nicolau; Araújo, 2021, p. 313).

[...]

A função qualificadora, articulada às anteriores, defende o caráter permanente da Educação e o seu sentido mais amplo, que transcende o ensino e o tempo da escolarização (Oliveira; Nicolau; Araújo, 2021, 315-316).

A partir dessas considerações, torna-se evidente que a ênfase na reparação educacional também abrangiu uma oportunidade de equalização. Isso se manifestou na

¹⁰ O Parecer 11/2000 torna-se obrigatório aos sistemas de ensino e seus respectivos estabelecimentos que se ocupam da EJA nas formas presencial e semipresencial de cursos, que tenham como objeto a certificação de conclusão de etapas da educação básica.

necessidade de uma oferta de ensino que se adequasse às condições individuais em relação a questões de tempo e conciliação com outras responsabilidades, especialmente o trabalho, considerando que esses estudantes pertencem à classe trabalhadora.

Segundo Paiva (2019), ao refletirmos acerca do propósito dessa função, é possível encontrarmos uma perspectiva esclarecedora. Assim argumenta a autora:

O Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000 não deixa dúvidas quanto ao que significa equidade, uma espécie de “dar mais a quem tem menos” para que se equalizem — ou pelo menos sejam diminuídas — as distâncias entre os sujeitos de direito e os sem direito, ou seja, os diferentes e os diversos. A igualdade, nesse caso, não resolve a desigualdade estrutural, se recursos e bens culturais são distribuídos de forma igual. Ao contrário, mantém-se a desigualdade e permanece a distância entre os que têm e os que não têm (Paiva, 2019, p. 1152).

O referido Parecer, como vimos na citação, esclarece de forma contundente o significado da equidade, como uma abordagem que busca corrigir as disparidades entre os sujeitos que possuem direitos e os que estão excluídos desses direitos. Trata-se de uma noção que vai além da mera igualdade, pois reconhece a existência de desigualdades estruturais. A equidade é uma tentativa de reduzir as distâncias entre os diferentes grupos sociais, provendo mais recursos e oportunidades para aqueles que têm menos. A equidade visa, portanto, diminuir as disparidades e garantir que todos tenham acesso justo aos recursos e bens culturais.

Dentre as funções discutidas anteriormente, vale ressaltar a função qualificadora como uma dimensão importante da EJA.

Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (Brasil, 2000, p. 11).

A EJA apresenta muitos desafios, como podemos constatar, principalmente por ser uma alternativa para minimizar o problema de exclusão social. O homem, enquanto ser social, apto a aprender, tem na educação importantes contribuições para a formação de sua identidade e ideologias, que influenciarão em seu modo de vida. Assim sendo, o educador cumpre o papel de profissional da pedagogia da política, da pedagogia da esperança, como já propunha Freire (2022), e necessita admitir que a construção do conhecimento se dá no diálogo com seus alunos, considerados eixos essenciais de todo o seu trabalho. O educando, nessa concepção, pode promover transformações em si e, por efeito, no contexto em que vive.

Vale mencionar que Freire (2022) foi o responsável pelo “Método Freireano” ou “Método Paulo Freire”, que consiste na proposta de alfabetização de jovens e adultos. Esse método baseia-se na ideia de que a alfabetização não deve ser apenas um processo de decodificação mecânica de letras e palavras, mas sim uma ferramenta para a conscientização e a transformação social. Nesse sentido, incentiva a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, permitindo-lhes que compartilhem seus conhecimentos e experiências, capacitando-os para analisar criticamente a realidade em que vivem e nela intervir na perspectiva da transformação social.

É importante ressaltar que no postulado de Freire o termo "método" não estabelecia relação direta com uma abordagem puramente científica ou positivista, como é o caso do método cartesiano. Assim, conforme Kohan (2021, p. 6),

Paulo Freire deixa muito claro que sua principal preocupação sempre foi com questões de princípios e sentidos de educar, muito mais do que com questões de caminhos, métodos ou metodologias. É claro que ele tinha um método no sentido de que era necessário caminhar de alguma forma, mas – e este esclarecimento também é muito significativo – era mais um método de saber (epistemológico) do que de ensinar (pedagógico).

Essa perspectiva evidencia a preocupação de Freire em não se prender a métodos técnicos em educação. Ao contrário, ele defende uma compreensão mais profunda dos princípios e significados subjacentes ao ato de educar. O método de saber, proposto por Freire (1987), envolve a valorização dos saberes prévios dos estudantes, o diálogo crítico e a conscientização, além da busca por uma educação que supere a simples transmissão do conhecimento, que se reflete na concepção da educação bancária, em que os educandos são “depositários” desse conhecimento, conforme discutido anteriormente.

Resta clara, desse modo, a importância de se considerar os fundamentos epistemológicos da educação, ou seja, como o conhecimento é construído e interpretado. Ao enfatizar a dimensão epistemológica do método, Freire (1987) chama a atenção para a necessidade de se promover uma educação que permita aos alunos o pensar criticamente sobre o mundo, tornando-se sujeitos ativos na transformação da realidade que vivenciam.

De acordo com os estudos realizados por Lourenço Ocuni Cá (2010), a proposta de Paulo Freire defende, em sua essência, uma abordagem de alfabetização/educação que se baseia nos desafios e questões vivenciados pela população, buscando problematizá-los, com o objetivo de promover a conscientização e a consequente libertação e humanização dos oprimidos, o que resultaria em benefício para toda a humanidade. Essa proposta contrapõe-se,

nesse sentido, a métodos de ensino que adotam a perspectiva da aprendizagem mecânica de ler e escrever, sem considerar o que o autor denominou de leitura de mundo.

Nessa direção, Freire (1987), partindo do conceito de cultura como essencial para se introduzir uma concepção de educação, ao falar do humano, o faz em seu sentido mais filosófico, e não apenas no sentido biológico que ele carrega. Para o educador, pensar a cultura é considerar que os sujeitos implicados na educação têm experiências e, conseqüentemente, saberes resultantes destas. Assim, refuta o que considera “invasão cultural”, ação que subestima ou até anula a visão de mundo desses sujeitos.

A forma como Freire concebe a educação não pode ser percebida apenas como uma crítica à concepção da educação bancária, de caráter autoritário, mas como uma práxis que comporta questões éticas, nos campos pedagógico e político, e que propõe a efetiva democracia a partir da prática da educação libertadora. Nesse contexto, levantam-se as seguintes questões:

- a) Como a prática docente na educação de jovens e adultos está acontecendo?
- b) Qual a postura do educador dessa modalidade de ensino?
- c) Como o pensamento teórico-metodológico de educadores como Paulo Freire tem orientado a prática pedagógica e quais suas contribuições para o desenvolvimento do trabalho docente?

O papel do professor na EJA é fundamental no processo de reingresso do aluno às turmas, por isso o compromisso desse profissional é de suma importância, uma vez que sua atuação impacta na aprendizagem do aluno adulto, que muitas vezes tem no professor um modelo a ser seguido. A EJA, nesse contexto, implica oportunidade de construir e adquirir conhecimento, pois contribui para mudar significativamente a vida de uma pessoa, trazendo-lhe aprendizagens que podem ser aplicadas no convívio em uma sociedade democrática, que seja mais justa e igualitária. No Brasil, essa modalidade de ensino tem sido estratégia de combate à desigualdade social.

Sabemos que a educação é um processo complexo, por isso ainda hoje, em pleno século XXI, uma imensa parcela da população não teve ou não tem acesso à educação, devido às condições socioeconômicas em que se encontram, o que dificulta o acesso ao conhecimento. A luta pela educação como um direito social e subjetivo reflete um contexto histórico marcado por desigualdades e exclusão. Ao longo do tempo, cabe ressaltar, diversos teóricos e movimentos sociais contribuíram para fundamentar essa perspectiva e promover mudanças em prol do acesso igualitário à educação, como Freire (1987), por exemplo, que

discute a importância da educação como meio de libertação e transformação social, como dito anteriormente.

De acordo com Brandão (2005), Paulo Freire foi um pensador que se dedicou a compreender a condição humana e o potencial transformador da educação. O estudioso propôs uma visão abrangente que incluía não apenas aspectos educacionais, mas também questões éticas, teorias do conhecimento e até mesmo uma nova abordagem estética. Em sua concepção, o conhecimento, a virtude, a solidariedade, a beleza e a busca humana por amor e felicidade eram elementos interligados de um todo coerente.

Freire (1987) postula a pedagogia do oprimido como instrumento para a reflexão crítica e a consequente libertação. Problematiza, contudo, sobre “como poderão os oprimidos, que ‘hospedam’ o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos da sua libertação. Somente na medida em que se descubram ‘hospedeiros’ do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora” (Freire, 1987, p. 43). Um dos problemas que pode emergir, segundo alerta o autor, seria o risco de os oprimidos, diante da descoberta da libertação, passarem a ocupar a posição do opressor, partindo, para tanto, de uma visão individualista.

Seguindo em nossas considerações sobre a trajetória da educação no Brasil, especialmente no âmbito da EJA, uma informação relevante a ser citada diz respeito à Pesquisa Nacional PNAD-Contínua, realizada em 2019. Essa pesquisa revelou que aproximadamente 11 milhões de pessoas com mais de 15 anos no Brasil ainda não eram alfabetizadas; no estado do Ceará, o número de não alfabetizados chega a aproximadamente 800 mil. Além disso, a pesquisa nacional constatou que embora houvesse aumentos modestos no número de pessoas acima de 25 anos que concluíram o ensino médio (48,8%), mais da metade dessa população não havia completado a educação básica obrigatória, parcela que corresponde a cerca de 70 milhões de pessoas (EJENA, 2022).

Esses números reforçam a necessidade de investimentos e políticas públicas efetivas para garantia do direito à alfabetização e promoção de um ensino de qualidade para todos. Esse cenário é fruto de uma história de ataques à educação pública, delineada pelas políticas neoliberais, que por sua vez traduz efeitos corrosivos à escola pública, gratuita e de qualidade, que deixa de ser uma instituição social, passando a ser gerida como organização submetida à lógica do mercado, o que resulta na sua desvalorização e desacreditação, além de incentivar a privatização e transformar a educação em um negócio (Chauí, 2021).

Assim, os indicadores de analfabetismo revelados pela pesquisa podem ser considerados resultado da lógica capitalista que foi implementada durante os governos de

Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e continuada pelos governos de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022). Durante essas gestões, as políticas públicas direcionadas à educação adotaram uma abordagem com viés mercadológico. No âmbito da EJA, os educadores que se comprometem com a educação precisam ter consciência da necessidade de se buscar mecanismos, métodos e teorias que estimulem o público-alvo dessa modalidade de ensino a não abandonar a sala de aula.

Isso implica dizer que o professor cumpre também o papel de incentivador, enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem. Esse professor deve ser comprometido com a aprendizagem dos sujeitos contemplados na EJA, para isso adequando métodos, relacionando-os cada vez mais à realidade desses sujeitos, a qual deve ser considerada na elaboração do currículo. Como bem destaca esse pensador, “não há razão para se envergonhar por desconhecer algo, testemunhar a abertura dos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa” (Freire, 1996, p. 153). Além disso, é preciso considerar as condições reais em que se dá esse ensino, tais como formação de professores, material didático e infraestrutura adequada, que possibilite a realização do exercício da docência e a efetiva inclusão dos sujeitos da EJA.

Uma das grandes preocupações de Paulo Freire, nesse contexto, era relacionada à postura e responsabilidade profissional do educador. Os professores da EJA precisam compreender o contexto sociocultural, político e econômico dos sujeitos da EJA e acolher, de forma competente e amorosa, alunos com mais idade na sala de aula, sobretudo aqueles que ainda não sabem ler. A escola, portanto, não pode ignorar esses alunos. Daí o interesse em pesquisar e desenvolver este trabalho, adotando, para tanto, as concepções freireanas, que são de grande importância para o trabalho docente, assim como a aplicabilidade de sua metodologia no fazer pedagógico do educador, contribuindo, dessa maneira, para as mudanças e transformações que se fazem necessárias à prática educativa dos educadores de jovens e adultos.

Caminhando para a conclusão desta seção, vimos que a EJA tem uma trajetória histórica de ações descontínuas, marcada por uma diversidade de programas, muitas vezes não caracterizada como escolarização. Com a aprovação da LDB nº 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, Parecer nº 11/2000-Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2000), passou a ser caracterizada como modalidade da educação básica, correspondente ao atendimento de jovens e adultos que não concluíram a educação básica. Esses documentos trouxeram alterações e ampliações conceituais produzidas desde o final da década de 1980, ao usar a terminologia “Educação de Jovens e Adultos” para

assinalar as ações anteriormente conhecidas como “Ensino Supletivo”.

Interessa-nos, por fim, considerando-se o objetivo desta pesquisa, buscar elementos que contribuam para o enfrentamento aos desafios da consolidação da educação de jovens e adultos como direito de todos, preceito constitucional, e da educação profissional, também como espaço de formação humana.

Na seção a seguir, discorreremos sobre os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa, discutindo conceitos-chave que perpassam a investigação em torno da EJA, especificamente no âmbito do CEJA, na perspectiva de proposição de instrumental de indicadores para avaliação institucional nessas unidades escolares que atendem o público constituído por jovens e adultos.

4 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONCEITOS-CHAVE E DISCURSO INSTITUCIONAL

Nesta seção, discorreremos sobre conceitos-chave que perpassam esta pesquisa, relacionados à avaliação na educação básica, com ênfase na dimensão avaliação da aprendizagem e sua importância no contexto da educação. Partimos, para tanto, de alguns conceitos de avaliação (Vianna, 2000; Scriven, 2018) e sua classificação, em diagnóstica, formativa e somativa, tomando por base os pressupostos teóricos de Luckesi (2005) e Villas Boas (2018).

Discorreremos, ainda, sobre as demais dimensões básicas pontuadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (Brasil, 2018), além da avaliação da aprendizagem – avaliação institucional interna e externa; avaliação de redes públicas de ensino. Na oportunidade, apresentaremos recorte do discurso institucional no cenário brasileiro referente à avaliação na educação básica, considerando-se para esse fim, além das DCN, a Resolução nº 4/2010 (Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

4.1 A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO BRASILEIRO: CONCEPÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO E O ATO DE AVALIAR COM FOCO NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Iniciamos este tópico com a definição do Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa para o termo "avaliação", entendido como ato ou efeito de avaliar, que por sua vez significa fazer uma avaliação crítica, emitir um juízo de valor, estimar, determinar o valor, a qualidade ou a importância de algo (Houaiss; Villar, 2009). A avaliação, vale destacar, também pode envolver a análise de resultados e a verificação do desempenho, podendo ser aplicada em diversos campos, como educação, economia, saúde, dentre outros. Nessa definição resta implicada a ideia de se atribuir valor ou apreciação a algo, com base em critérios específicos e em uma análise cuidadosa dos elementos envolvidos.

Somam-se a essa definição do referido dicionário as proposições de Scriven, que apresenta pelo menos quatro sentidos para o termo avaliação, dos quais nos interessa o sentido principal, segundo classificação do próprio autor, que diz:

avaliação refere-se ao processo de determinar o **mérito**, **relevância** ou **valor** de algo, ou ao produto deste processo. Os termos usados para referência a este processo ou parte dele incluem: apreciar, analisar, examinar, criticar, graduar, inspecionar,

julgar, classificar, revisar, estudar testar [...]. O processo de avaliação normalmente envolve alguma identificação de padrões relevantes de mérito, relevância ou valor; alguma investigação do desempenho dos avaliados nestes padrões; e alguma integração ou síntese dos resultados para chegar a uma avaliação geral ou a um conjunto de avaliações associadas (Scriven, 2018, p. 185, grifo do autor).

No contexto educacional, mais especificamente, segundo a concepção de Vianna (2000), concebe-se a avaliação como

uma das múltiplas possibilidades para explicar um fenômeno, analisar suas causas, estabelecer prováveis consequências e sugerir elementos para uma discussão posterior, acompanhada de decisões que considerem as condições que geraram os fenômenos analisados criticamente (Vianna, 2000, p. 18).

Nesse sentido, a avaliação é um processo utilizado para medir, analisar e interpretar informações sobre o desempenho, o progresso ou a qualidade de algo ou alguém. Ela desempenha papel fundamental em diversos contextos, conforme vimos, mas representa também, segundo o renomado educador e psicólogo americano, Ralph W. Tyler, citado por Vianna (2000), um processo contínuo e sistemático de coleta e interpretação de dados relevantes para tomar decisões educacionais. Na concepção desse pesquisador, a avaliação é fundamentalmente um meio de obter evidências sobre a eficácia do ensino e da aprendizagem, com o objetivo de promover melhorias.

Ainda na discussão do termo avaliação, Tyler (1942 *apud* Vianna, 2000, p. 51) defende que esta, independentemente do modelo apresentado, tem como objetivo principal a tomada de decisões que envolvem professores, administradores, pais e alunos. Essa avaliação, por seu caráter sistêmico, permite a eliminação de elementos que possam gerar desconfiança na comunidade e, conseqüentemente, resultar em descredibilidade desta quanto ao cumprimento do papel social que compete à instituição de ensino.

Além disso, Tyler (1942 *apud* Vianna, 2000) destacou a importância de se utilizar diferentes métodos e instrumentos de avaliação, como testes, observações, trabalhos individuais e em grupo, para obter uma visão abrangente do desempenho dos alunos. A avaliação, segundo enfatiza, deve ser justa, válida e confiável, fornecendo informações úteis para orientar as práticas educacionais.

Essa concepção ecoa na perspectiva de Scriven (2018), que discute o fato de que, muitas vezes, a avaliação é focada excessivamente nos papéis desempenhados pelos indivíduos, sem considerar adequadamente os objetivos que estão sendo perseguidos. Esse autor defende que a avaliação efetiva deve se concentrar não apenas nas atividades e comportamentos das pessoas, mas também nos resultados e metas que estão sendo buscados.

Nesse sentido, o autor discute, no contexto da avaliação educacional, que a ênfase na avaliação dos papéis dos educadores, como a observação de suas práticas de ensino, por exemplo, pode ser insuficiente se não estiver diretamente relacionada aos objetivos educacionais. Scriven (2028) destaca, assim, a importância de se estabelecer claramente os objetivos de aprendizagem e usar a avaliação para determinar o quanto esses objetivos estão sendo alcançados, propondo, assim, outro conceito relevante, que se refere à utilidade da avaliação. Os resultados da avaliação, portanto, conforme argumenta o autor, devem servir para subsidiar a tomada de decisões, visando à melhoria dos processos educacionais. Dito de outra forma, a avaliação deve ser orientada para a ação e fornecer informações relevantes e aplicáveis para aprimorar a eficácia do ensino e da aprendizagem.

Para concluir, ressaltamos que abordar avaliação institucional implica considerar as demais dimensões da avaliação da educação básica, conforme citado anteriormente, partindo da avaliação da aprendizagem, em geral a dimensão mais difundida. Essa avaliação, segundo Fernandes (2002), é considerada limitada, uma vez que se restringe ao contexto escolar, mais especificamente à sala de aula. Trata-se de uma ação com base no mito que persiste nas escolas, de que “a avaliação é uma tarefa centrada na relação professor-aluno, com objetivo único de medir a aprendizagem do aluno”. Ao centrar essa prática nos agentes professor e aluno, essa avaliação negligencia a análise da própria escola, desconsiderando a percepção dos demais agentes envolvidos no processo educativo, inviabilizando uma visão geral que contemple fatores externos que influenciam no rendimento escolar dos alunos.

Compreendemos, assim, a necessidade de se contemplar na avaliação da aprendizagem, ação legítima, fatores externos à sala de aula, levando-se em consideração o contexto no qual os alunos estão inseridos, que deve ser entendido em sua totalidade, uma vez que envolve a participação dos segmentos escola, família, sociedade e o próprio sistema de ensino. As questões aqui pontuadas desvelam a pertinência da avaliação institucional nas unidades escolares, contemplando a EJA, inclusive no âmbito dos CEJAs. A referida avaliação, nesse sentido, torna-se essencial, uma vez que possibilita escuta aos diversos atores da educação, além de representar um instrumento que pode contribuir para a melhoria da educação ofertada (Fernandes, 2002).

4.1.1 Os tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa

Neste tópico, apresentamos aspectos a serem considerados quando nos referimos à avaliação em educação, especialmente sobre a classificação em diagnóstica, formativa e

somativa. Embora não seja este o objeto desta pesquisa, entendemos a necessidade emergente dessa abordagem, uma vez que as dimensões avaliativas na educação básica, dentre estas a avaliação da aprendizagem, implica a mínima articulação entre elas.

Iniciando pelos estudos de Scriven (2018), temos suas proposições referentes à avaliação formativa e avaliação somativa. Segundo o autor, a avaliação formativa é aquela “realizada *durante* o desenvolvimento ou melhoria de um programa ou produto (ou pessoa, e assim por diante) e é realizada, com frequência, mais de uma vez, *para* o pessoal interno *com vistas à melhoria*” (Scriven, 2018, p. 166, grifo do autor). A avaliação somativa, por sua vez, é aquela “conduzida *após* o término de um programa (para programas em andamento, isso significa após a estabilização) e *para* o benefício de algum público *externo* ou tomador de decisão [...]” (Scriven, 2018, p. 182, grifo do autor).

Além das duas modalidades definidas na perspectiva de Scriven (2018), há um tipo de avaliação igualmente relevante, que é a avaliação diagnóstica. Essa modalidade, assim como as demais, incorpora especificidades no contexto da avaliação educacional. A avaliação diagnóstica, assim, conforme Luckesi (2005), é entendida como uma investigação do desempenho prévio dos estudantes, por meio da aplicação de testes e questionários, a fim de se identificar tanto os avanços alcançados quanto as barreiras enfrentadas por eles. O propósito dessa avaliação é realizar um diagnóstico preciso, com o intuito de implementar ações que visem o alcance de objetivos, suprimindo necessidades emergentes. A avaliação diagnóstica se apresenta, portanto, como um instrumento fundamental para reconhecimento dos caminhos percorridos e identificação de novas trajetórias a serem seguidas.

A realização do diagnóstico por meio dessa modalidade de avaliação possibilita ainda um panorama do nível de conhecimento, habilidades e competências de um indivíduo ou grupo em uma determinada área ou assunto. Para tanto, deve ocorrer no início de um processo de aprendizagem ou intervenção, visando diagnosticar possíveis necessidades, lacunas e dificuldades dos estudantes, permitindo planejamento e direcionamento das ações educacionais de forma mais eficaz.

No contexto do ensino, após o diagnóstico, tem-se então a avaliação formativa, aquela que se dá durante todo o processo de ensino-aprendizagem, conforme vimos. Essa avaliação engloba todas as atividades docentes desenvolvidas em sala de aula e tem como objetivo fornecer informações para que o professor possa reorganizar sua prática pedagógica com base nos resultados obtidos. Além de participar ativamente da avaliação, o aluno também recebe antecipadamente informações sobre o conteúdo a ser estudado, as metodologias utilizadas e os critérios pelos quais será avaliado, pois ele desempenha um papel fundamental

no processo de ensino-aprendizagem (Villas Boas, 2008). O foco está na melhoria do processo de aprendizagem, o que implica um contínuo retorno e ajuste das estratégias educacionais.

A avaliação formativa ocorre, portanto, ao longo do desenvolvimento de programas, projetos e produtos educacionais, com o objetivo de fornecer informações úteis para aprimorar o que está sendo implementado. Nesse sentido, Scriven (2018) destacou a importância de se realizar avaliações formativas de modo contínuo durante um projeto, permitindo que os responsáveis façam ajustes e modificações com base nas informações obtidas. Essa abordagem garante que as melhorias necessárias sejam feitas ao longo do processo de implementação, visando ao aprimoramento contínuo. Essa concepção, com as devidas adaptações, também se aplica ao contexto educacional.

Uma característica importante da avaliação formativa é o resultado imediato e construtivo. O professor fornece orientações e sugestões aos alunos para que estes possam compreender melhor os conceitos, corrigir erros e aprimorar seu desempenho. Além disso, o feedback também auxilia o professor na identificação de aspectos que precisam ser retomados ou explorados de maneira mais aprofundada (Villas Boas, 2008).

Na sequência, vem a avaliação somativa, modalidade que ocorre ao final de um determinado período ou etapa de ensino, com o objetivo de atribuir uma nota ou classificação ao desempenho dos alunos. Esse tipo de avaliação busca medir e resumir o nível de conhecimento, habilidades e competências adquiridas pelos estudantes em relação aos objetivos pré-estabelecidos. Diferentemente da avaliação formativa, que ocorre ao longo do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação somativa é mais voltada para fins de certificação, seleção ou prestação de contas. É realizada, geralmente, por meio de provas escritas, trabalhos finais, testes padronizados ou exames externos.

Em relação à avaliação somativa, por exemplo, a avaliação somativa de um currículo pode ser utilizada para determinar a eficácia desse currículo, analisando os dados de uma amostra de escolas, professores e estudantes. Nesse contexto, a avaliação somativa busca fornecer uma visão geral do desempenho ou resultados alcançados ao término de um programa, permitindo uma análise crítica de sua qualidade e efetividade (Vianna, 2000).

Os dois tipos de avaliação não podem ser considerados isoladamente, pois devem complementar-se mutuamente para garantir a eficácia dos objetivos de um programa, projeto ou produto. Não basta apenas obter o resultado final, seja ele positivo ou negativo, é essencial ter a avaliação formativa, que acompanha todo o processo e requer tomada de decisões ao longo das etapas do programa.

A avaliação institucional, tema a ser discutido mais detidamente em seção específica para esse fim, se enquadra na modalidade avaliação formativa (Dias Sobrinho; Balzan, 2000). Antes de adentrarmos nesse tema, contudo, trataremos da avaliação de forma geral, em suas dimensões, à luz do discurso institucional no contexto brasileiro.

4.2 A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO BRASILEIRO: O DISCURSO INSTITUCIONAL E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O discurso institucional que rege a educação no Brasil, considerando-se a Resolução nº 4/2010 (Brasil, 2010), as DCN (Brasil, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), evidencia a relevância da avaliação, em uma perspectiva que ultrapassa o objetivo de medir a aprendizagem do aluno. Não se concebe essa avaliação de forma isolada, isto é, sem considerar aspectos externos à sala de aula, que possam influenciar o desempenho do aluno, como a estrutura física, material didático utilizado, formação de professores, dentre outros.

Esses documentos orientam a necessidade de articulação dos processos avaliativos com os currículos escolares, visando alcance do objetivo de assegurar aprendizagens básicas aos alunos, cujo direito à educação é constitucional, conforme dispõe a Carta Magna (Brasil, 1988), um direito de todos e dever do Estado, reiterado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996).

Antes de nos aprofundarmos no conceito de avaliação institucional, constitutivo desta pesquisa, consideramos oportuno pontuar, brevemente, as demais dimensões da avaliação da educação básica constantes das DCN (Brasil, 2013):

- a) Avaliação da aprendizagem, que trata de medir o rendimento do aluno, na perspectiva de analisar habilidades e conhecimentos;
- b) Avaliação institucional interna, ou autoavaliação institucional, que consiste na revisão dos objetivos e metas da instituição escolar, a partir da delimitação de indicadores relacionados à natureza e à finalidade desta, envolvendo os diversos segmentos da comunidade;
- c) Avaliação institucional externa, de competência dos órgãos superiores dos sistemas de ensino, realizada por meio de instrumentos, pesquisas, provas (SAEB, Prova Brasil, ENEM);

- d) Avaliação de redes de educação básica, periódica, de responsabilidade de órgãos externos às escolas, que consideram os resultados da avaliação institucional para medir a qualidade da escola e do ensino.

No contexto de discussão das avaliações externas, cabe mencionar, as DCN (Brasil, 2013) apresentam alguns questionamentos que requerem reflexão, visando ao aperfeiçoamento dos programas de avaliações nacionais. Assim dispõe o referido documento:

Esses programas levam em consideração a identidade de cada sistema, de cada unidade escolar? O fracasso escolar, averiguado por esses programas de avaliação, não estaria expressando o resultado da forma como se processa a avaliação, não estando de acordo com a maneira como a escola e os professores planejam e operam o currículo? O sistema de avaliação aplicado guardaria relação com o que efetivamente acontece na concretude das escolas brasileiras? (Brasil, 2013, p. 13).

Resta evidente, a partir dessa citação, a necessidade de avaliação institucional enquanto instrumento que possibilita avaliar o contexto dos alunos, levando em consideração, sobretudo, o currículo e sua articulação com a proposta educacional da escola. Ainda nesse cenário de discussão, consoante os questionamentos apontados no referido documento, alunos em situações específicas podem ser afetados de forma negativa em relação às avaliações (Brasil, 2013), o que entendemos como possibilidade na realidade de alunos atendidos no CEJA, uma vez que a avaliação institucional ainda não é uma prática nessa unidade de atendimento educacional.

Embora não disponha de menção explícita à avaliação institucional, a BNCC (Brasil, 2018) traz referência às decisões que devem caracterizar o currículo escolar, adequando-se não apenas às proposições do documento, mas à realidade de cada sistema de ensino. Segundo dispõe a Base, tais decisões “resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade” e devem considerar “a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos” (Brasil, 2018, p. 16).

As citadas decisões, conforme a BNCC (Brasil, 2018), referem-se a algumas ações, das quais destacamos “construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (Brasil, 2018, p. 17), e precisam ser contempladas nos currículos de todas as modalidades de ensino. Cabe problematizar, assim, a partir dessa afirmativa, qual o

lugar da EJA nesse contexto, já que a avaliação institucional não contempla os CEJAs, como é o caso do CEJA Prof. José Neudson Braga.

Cabe destacar que o discurso da BNCC (Brasil, 2018) está alinhado às orientações das DCN (Brasil, 2013), documento que apresenta três dimensões constituintes da avaliação na educação básica, que devem constar do projeto político-pedagógico¹¹: avaliação da aprendizagem; avaliação institucional interna e externa; avaliação de redes de educação básica. Destas, interessa-nos nesta pesquisa a avaliação institucional, considerando-se o objetivo de analisar a pertinência da avaliação institucional, na perspectiva de proposição de instrumental de indicadores de qualidade para autoavaliação institucional no contexto do CEJA Prof. José Neudson Braga.

Ressaltamos que antes desses documentos citados – DCN e BNCC – a avaliação institucional está prevista na Resolução nº 4/2010, documento que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010, p. 16), conforme a seguir:

Art. 52. A avaliação institucional interna deve ser prevista no projeto político-pedagógico e detalhada no plano de gestão, realizada anualmente, levando em consideração as orientações contidas na regulamentação vigente, para rever o conjunto de objetivos e metas a serem concretizados, mediante ação dos diversos segmentos da comunidade educativa, o que pressupõe delimitação de indicadores compatíveis com a missão da escola, além de clareza quanto ao que seja qualidade social da aprendizagem e da escola.

Considerando-se o papel social da escola, instituição marcada historicamente pelo desafio que representa o cumprimento do dever de garantir educação de qualidade para todos, a avaliação institucional constitui-se ação essencial para o alcance do objetivo de formação integral para exercício da cidadania. Isso, sem esquecer a sua relevância enquanto instrumento que pode fomentar, inclusive, a implementação de políticas públicas que possam contribuir para uma escola compreendida na visão da totalidade, que requer ação conjunta de todos os segmentos, “desde a família do estudante até os gestores da escola, chegando aos gestores da educação em nível macro” (Brasil, 2013, p. 55), sujeitos implicados no processo educativo.

No Ceará, a avaliação institucional teve lugar ainda na gestão estadual de 1995-1998, quando foi implantada em algumas escolas, concebida como um mecanismo para avaliar a qualidade educativa e transformar a educação em um processo de reflexão-ação-

¹¹ Não identificamos no Projeto Político-Pedagógico do CEJA Prof. José Neudson Braga menção explícita a esses tipos de avaliação, mas referência à “avaliação do trabalho desenvolvido no processo de ensino-aprendizagem, bem como das ações pedagógico administrativo e financeira. Há referência, ainda, à avaliação diagnóstica.

reflexão (Ceará, 1999). Segundo consta do documento “Avaliação Institucional: uma inovação nas escolas públicas do Ceará - Relatório Geral”, a avaliação institucional é entendida como “um processo que possibilita à escola, com a participação de todos (princípio da globalidade), refletir a sua prática, utilizando-se de uma metodologia que garanta fidedignidade, unidade das informações e respeito às individualidades institucionais” (Ceará, 1999, p. 2).

Trata-se, portanto, de uma ação democrática, implementada na rede estadual por meio do Projeto de Avaliação Institucional, orientada por princípios básicos, conforme a figura a seguir:

Figura 1 – Princípios orientadores do Projeto de Avaliação Institucional



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Ceará (1999, p. 2).

O documento pontua como objetivos gerais do Projeto de Avaliação Institucional “oferecer subsídios para a correção de políticas educacionais e vários níveis, visando à qualidade do ensino e à construção de uma cultura auto-avaliativa na escola; expandir a prática da avaliação institucional para as escolas de todos os municípios do Estado do Ceará” (Ceará, 1999, p. 3). Dentre os objetivos específicos, que são sete, no total, destacamos o primeiro deles: “explicitar, de forma sistemática, científica e participativa, o cotidiano da escola como base para a correção de políticas (caminhos) em função da qualidade educativa para a escola pública” (Ceará, 1999, p. 3). Essa escolha justifica-se por compreendermos que os demais objetivos específicos estariam contemplados, de certo modo, nesse que citamos.

Percebe-se, diante dos aspectos pontuados e considerações dispostas nesta subseção, indícios de um discurso institucional favorável ao desenvolvimento de uma escola que efetivamente possa oferecer aos estudantes educação de qualidade, amparada nos dispositivos legais e norteadada pelo princípio básico da educação integral, para o exercício pleno da cidadania. Resta-nos, diante dessa constatação, compreender e discutir o lugar dessa

avaliação no contexto da EJA, especificamente nos centros de educação que ofertam atendimento ao público dessa modalidade de ensino.

Concluída esta seção, na qual buscamos compreender o lugar da avaliação na educação básica no discurso institucional, discorreremos na próxima seção sobre concepções de avaliação institucional, de forma mais aprofundada.

5 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: PRÁTICA LEGÍTIMA COMO ESTRATÉGIA DE BUSCA PELA MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E INSTRUMENTO DE GESTÃO

Nesta seção, trataremos de forma mais detida do conceito de avaliação institucional, considerado basilar para a discussão que pretendemos promover nesta pesquisa, no que se refere ao contexto da EJA, bem como para a proposição de elaboração de instrumental de indicadores de qualidade para autoavaliação institucional dos centros de educação de jovens e adultos, a partir da realidade do CEJA Prof. José Neudson Braga.

Por sua relevância no que se refere a mudanças que possam ser realizadas na educação, no sentido de se buscar ações e estratégias que efetivamente impactem na qualidade do ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos, a avaliação institucional deve ser entendida, segundo Fernandes (2002, p. 17), como um “processo humano, reflexivo e construtivo, [...] instrumento importante para o aperfeiçoamento do Projeto Político-Pedagógico da escola”. Conforme a autora, é preciso considerar o fato de que a educação se dá em um contexto sócio-histórico e, por isso, levantar indicadores da aprendizagem é importante, claro, mas igualmente importante é a análise desses indicadores para se compreender os significados que eles podem representar.

Ora, se o contexto do aluno, conforme discute Fernandes (2002), pode afetar seu rendimento escolar, resta mais do que evidenciada a necessidade de se adotar a prática de uma avaliação que contemple, além de alunos, professores, núcleo gestor, funcionários que atuam na escola e pais. Avaliar alunos, na perspectiva da avaliação da aprendizagem, é uma ação recorrente, adotada pelas unidades escolares, e por essa razão pode não implicar tanto desafio quanto “avaliar a escola como um todo, buscando identificar como está o seu funcionamento, isto é: como estão sendo desenvolvidas as atividades que levam os alunos a aprenderem e a se tornarem cidadãos” (Fernandes, 2002, p. 39). É fato que a cultura da avaliação institucional ainda é um processo em construção, que vem sendo gradativamente fortalecido nas escolas de educação básica. Nos CEJAs, contudo, esse tema segue sendo negligenciado, carecendo de discussão e pesquisa.

Nesse sentido, no contexto do Ceará, concebe-se a avaliação institucional, entendida também como autoavaliação, uma “discussão permanente sobre as práticas vivenciadas na escola. É processo intrínseco à busca da construção da autonomia da escola e da qualidade na educação” (Ceará, 2003, p. 8), cujos resultados possibilitam à gestão, a partir do princípio da publicidade, subsídios para decisões administrativas e intervenções, quando

necessário. Tais ações, segundo o documento “Avaliação Institucional nas escolas públicas do Ceará” (Ceará, 2003), relacionam-se diretamente ao objetivo que consta em primeira ordem, que é: “subsidiar a formulação e o monitoramento de políticas educacionais”.

Segundo o referido documento, a avaliação institucional, no âmbito cearense, constou de três categorias abordadas: organização do trabalho escolar, organização do trabalho docente e ambiente escolar, categorias a serem consideradas em nossa proposta de avaliação institucional a ser aplicada no CEJA.

No estado do Ceará, a experiência inicial de autoavaliação institucional foi implementada em 1996, por meio do Projeto Nordeste, que abrangeu 44 escolas dos municípios de Fortaleza, Maranguape e Icapuí, expandindo-se, a partir daí, para as demais escolas da rede estadual. Em 2000, sob a coordenação da Célula de Pesquisa e Avaliação Educacional da Coordenadoria de Planejamento e Políticas Educacionais (Coppe) da Secretaria da Educação Básica do Ceará (Seduc), Portaria nº 101, foi institucionalizada a avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace), constituída por duas vertentes: rendimento escolar e autoavaliação institucional (Ceará, 2006).

Nesse sentido, a proposta é a de que a autoavaliação institucional seja realizada na escola pelo Conselho Escolar ou Grupo de Trabalho constituído na própria escola, apoiada pelo Grêmio Estudantil e acompanhada pela Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (Sefor) e pela Seduc, por intermédio da coordenação da Célula de Pesquisa e Avaliação Educacional. Ocorre, porém, que os CEJAs não participam do Spaace e, conseqüentemente, não praticam a avaliação institucional proposta por essa avaliação de larga escala. Esse fato requer problematização, uma vez que essas instituições também são de ensino, igualmente relevantes no seu papel social, sobretudo pelo público diferenciado que atende. Assim, justifica-se a proposta de refletirmos sobre a necessidade crucial de realizarmos avaliação institucional nos CEJAs e, partindo, para bem sistematizá-la, de indicadores de qualidade mais bem contextualizados e adequados a essa modalidade de ensino da educação básica, a partir da visão dos sujeitos envolvidos na EJA.

Retomando a discussão quanto à avaliação da aprendizagem, Luckesi (2011), ao discuti-la enquanto componente constitutivo do fazer pedagógico, pontua questionamentos que nos levam a compreender seu lugar na defesa de uma avaliação global, que contemple os aspectos externos e, claro, os segmentos e agentes que participam do processo educativo. Segundo argumenta o autor, a avaliação da aprendizagem requer, para além da medição do desempenho escolar, investigação de fatores que possam interferir nesse desempenho. Para nos levar a pensar nesses fatores, Luckesi (2011) se expressa a partir das seguintes perguntas:

O material de apoio que está sendo utilizado – livro didático, textos, orientações escritas para as tarefas... – é adequado e satisfatório? As atividades em sala de aula têm sido suficientemente interessantes e atrativas, para que os educandos se sintam estimulados a estudar e aprender? O ambiente escolar tem sido suficientemente adequado para as atividades? O projeto pedagógico da escola é adequado e tem sido utilizado para dirigir as atividades de ensino? A administração da escola e o seu setor pedagógico têm dado suficiente suporte para as atividades de ensino? Nós, educadores, temos nos qualificado para nossas atividades pedagógicas? Preparamos para elas ante as necessidades permanentes e emergentes do ensino? Que aspectos do contexto escolar podem e devem ser melhorados para que a aprendizagem venha a ser mais satisfatória do que está sendo? (Luckesi, 2011, p. 285-286).

Percebemos, diante dos questionamentos de Luckesi (2011), como o papel do avaliador da aprendizagem é complexo, inclusive porque em sua prática de avaliar, esse profissional pode incorrer em distorções, ao considerar resultados dos instrumentos e testes de aprendizagem aplicados, que retratam apenas o rendimento do aluno. A avaliação da aprendizagem não pode ser levada a cabo de forma desvinculada das demais dimensões avaliativas, mas “ser praticada tendo como pano de fundo teórico a abordagem pedagógica do projeto ao qual ela serve” (Luckesi, 2011, p. 275).

Nessa perspectiva, o autor pondera quanto à indispensabilidade de os profissionais docentes que se utilizam de instrumentos avaliativos para medir a aprendizagem dos alunos estarem abertos à realidade escolar. A tomada de decisões precisa partir de uma realidade concreta, de dados reais. Assim, a partir da descrição dessa realidade, decisões poderão ser tomadas, no sentido de se assegurar educação de qualidade. A avaliação da aprendizagem, nessa lógica, precisa ser entendida como parte do processo avaliativo, que deve considerar as condições em que se dão as práticas de ensino, por exemplo. Ademais, não basta saber se o aluno aprendeu ou não, mas buscar compreender os porquês desse resultado, isto é, “importa saber que fatores estão intervindo para que se obtenha esse resultado” (Luckesi, 2011, p. 285).

Reconhecer tais fatores significa admitir que a avaliação da educação básica deve contemplar tanto a aprendizagem quanto a instituição, entendida nesta pesquisa como estrutura organizacional da educação, conforme Luckesi (2018). O olhar atento para o estudante requer também o olhar para as condições em que se dá o processo de ensino e aprendizagem, considerando-se aspectos organizacionais, materiais, financeiros e profissionais. A avaliação institucional se faz necessária, portanto, tendo em vista que toda a ação no contexto educacional precisa estar articulada para que o objetivo principal da escola seja alcançado, que é a aprendizagem do aluno.

A afirmativa acima está fundamentada na proposição de Luckesi (2018), que nos chama à atenção para o fato de que

a instituição de ensino necessita ser investigada, do ponto de vista da avaliação, de modo permanente, subsidiando decisões de seus gestores, tendo em vista assegurar a qualidade positiva da ação institucional e garantir o cumprimento da finalidade última de sua ação, que é a formação satisfatória de todos os seus estudantes (Luckesi, 2018, p. 193).

Partindo desse entendimento, a instituição estaria em seu lugar de responsável, juntamente com os demais segmentos, pelo sucesso ou fracasso escolar, muitas vezes atribuído apenas aos alunos. Nesse sentido, “a própria instituição e o próprio sistema necessitam estar atentos a si mesmos, caso se tenha o desejo de uma prática educativa que produza efeitos positivos no e para o país” (Luckesi, 2018, p. 200).

Essa atenção defendida por Luckesi (2018) estaria relacionada à complexidade da avaliação institucional, assim definida por Scriven (2018, p. 169): “Avaliação complexa, que normalmente envolve a avaliação de um conjunto de programas oferecidos por uma instituição, além de uma avaliação da gestão como um todo, da publicidade, políticas de recursos humanos, e assim por diante, no nível da instituição. [...]”.

Consideramos relevante incluir na discussão teórica desta pesquisa Dias Sobrinho (2000), autoridade nesse assunto. Cabe destacar que a referida autoridade atribuída a esse estudioso se deve, especialmente, por sua atuação comandando a primeira avaliação institucional no contexto brasileiro, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). A metodologia desenvolvida nessa avaliação teria sido posteriormente adotada pelo Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub)¹².

Nos dizeres de Dias Sobrinho (2000, p. 34),

através da avaliação institucional, contínua, global e formativa, a Universidade adensa as suas relações sociais e pedagógicas. Esse processo de forte sentido formativo contribui continuamente para a melhor definição dos papéis e dos compromissos dos indivíduos na intrincada malha das relações sociais da Instituição [...]. A Avaliação Institucional reafirma o sistema de valores dominante da instituição: valores fundamentalmente de caráter científico e pedagógico. Como produção social, autônoma e pública, esse processo não pode ser senão democrático.

¹² Trata-se de “Programa instituído em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC) para que as universidades criassem sistemas internos de avaliação – com posterior checagem pelos técnicos do MEC – que pudessem auxiliar no processo de aperfeiçoamento da instituição”. Informação constante do Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/paiub-programa-de-avaliacao-institucional/>. Acesso em: 16 out. 2023.

A proposição de Dias Sobrinho (2000) quanto à avaliação institucional, embora refira-se ao contexto da universidade, é aplicável ao âmbito da educação básica, sobretudo pela defesa da gestão democrática, respeitando-se, assim, a relação que deve ser construída entre escola e comunidade. O autor complementa, nesse sentido, que a “Avaliação Institucional revitaliza o exercício da democracia” (Dias Sobrinho, 2000, p. 34).

Em entrevista concedida em 2008, publicada recentemente, o autor reafirma sua concepção, esclarecendo que a avaliação necessariamente deve se dar por meio de instrumentos articulados, em estreita relação uns com os outros. Nessa direção, explica que não basta a natureza quantitativa da avaliação, mas a observação e a análise de aspectos que incidem na qualidade da oferta:

uma coisa é você dizer quantos livros tem uma biblioteca, e dizer se isso é suficiente ou não, se atende aquele mínimo exigido nas normas ou não, uma espécie de check list. Outra coisa é dizer, além disso, se os livros estão adequados para a formação, se os alunos têm a possibilidade de acesso à biblioteca; se as práticas docentes estimulam o aluno a frequentar a biblioteca, se o acervo está de acordo com o currículo geral, se são livros atualizados, se há uma correspondência com a missão da instituição, se do ponto de vista da pertinência e da relevância social, da formação do estudante, e uma série de outras questões que você possa sempre ir levantando, a biblioteca cumpre com suas finalidades (Dias Sobrinho, 2022, p. 720-721).

Ressalte-se que a fala do entrevistado diz respeito a experiências de avaliação da educação superior, nível em que os estudos sobre avaliação institucional são mais recorrentes. Quanto à citação, entendemos que o autor se posiciona em favor de se repensar a questão abordada somente no viés quantitativo, o que pressupõe fator que pode atribuir a essa avaliação caráter punitivo, cuja lógica seria dar mais a quem já tem e cortar de quem não tem (Dias Sobrinho, 2022).

Embora suas contribuições sejam referentes às instituições de nível superior, as proposições apresentadas por Dias Sobrinho (2004) não distam do que se concebe no contexto da educação básica quanto à relevância da avaliação institucional. Percebe-se diálogo entre esses níveis de ensino, sobretudo quando o autor assim se manifesta:

A avaliação instrumentaliza as reformas educacionais, produzindo mudanças nos currículos, na gestão, nas estruturas de poder, nas configurações gerais do sistema educativo, nas concepções e prioridades da pesquisa, nas noções de responsabilidade social, enfim, tem a ver com as transformações desejadas não somente para a educação superior propriamente dita, mas para a sociedade que se quer consolidar ou construir (Dias Sobrinho, 2004, p. 706).

Dias Sobrinho (2003) nos alerta ainda para o caráter político da avaliação, uma vez que “toda a transformação no campo da administração pública requer um exercício forte de avaliação” (Dias Sobrinho, 2003, p. 6). Segundo argumenta, é preciso o entendimento de que a educação é um fenômeno complexo, que envolve os aspectos técnicos, científicos e humanos. Nesse sentido, postula:

A questão da complexidade é, portanto, paradigmática. Não se trata de ficar simplesmente acrescentando instrumentos de controle ou verificação. Avaliação é uma atitude filosófica que cria metodologias para atender determinados fins e objetivos e tudo isso de uma forma integrada. É preciso criar um sistema de educação superior, coisa que verdadeiramente ainda não há no país (Dias Sobrinho, 2003, p. 6).

A relação intrínseca entre as palavras "avaliação" e "valor", já citadas neste trabalho, revela a inevitável natureza valorativa do processo avaliativo. Ao afirmar que a avaliação possui a função de afirmar valores, reconhecemos que ela vai além de uma mera análise neutra e objetiva. Nesse sentido,

Quando dizemos que avaliar tem função de (a)firmar valores, estamos dizendo também que negamos a suposta neutralidade do instrumento e do processo de avaliação para admitir que eles são sempre resultado de uma concepção impregnada de valores, sejam eles científico-técnicos, didático-pedagógicos, atitudinais, éticos, políticos ou outro (Ristoff, 2000, p. 46).

Considerando-se essa concepção de Ristoff (2000), compreendemos a avaliação institucional na escola um tema de grande importância, uma vez que esta desempenha papel fundamental no aprimoramento da qualidade do ensino e no desenvolvimento das práticas educacionais. Essa avaliação, imbuída desse caráter de (a)firmar valores, busca analisar e compreender o funcionamento da instituição de ensino como um todo, considerando não apenas o desempenho dos alunos, mas também aspectos relacionados à gestão, estrutura física, recursos pedagógicos, formação dos professores, clima escolar, entre outros.

Na concepção de Luckesi (2018), que também contribui para essa discussão, a avaliação institucional concentra-se na investigação da qualidade do desempenho da instituição escolar, promovendo uma avaliação contínua. Seus resultados são essenciais para embasar novas e pertinentes decisões, visando garantir que a instituição alcance resultados satisfatórios em seu desempenho e funcionamento. Por meio dessa avaliação, é possível se identificar pontos fortes e fracos da escola, promover mudanças necessárias e implementar ações de melhoria contínua. Ela proporciona uma visão mais abrangente e sistemática do

desempenho da escola, permitindo que sejam realizadas análises mais aprofundadas e embasadas sobre as práticas adotadas.

Contribui ainda para o debate em torno da avaliação institucional, Lück (2012), que defende essa avaliação como estratégia indispensável quando o que se pretende é buscar dados e informações para medir a qualidade da educação e, mais que isso, analisar e discutir as problemáticas levantadas, visando mudanças e adequações necessárias para a aprendizagem satisfatória do aluno. Nos dizeres da autora, “a avaliação institucional se constitui em um processo complexo, pluridimensional, tal como o é o processo educacional que a escola promove” (Lück, 2012, p. 27), que supera a coleta de dados e informações e apresentação de relatórios.

Entendida como instrumento de gestão escolar, isto é, um instrumento que se ocupa em descrever uma realidade e refletir sobre esta, caracterizando-se manifestação da gestão democrática, a avaliação institucional tem como propósito contribuir para o cumprimento da responsabilidade educacional de promoção da aprendizagem satisfatória dos alunos. Na concepção de Lück (2012),

a avaliação institucional escolar se caracteriza como uma estratégia de prospecção, construção de conhecimento e acompanhamento do trabalho realizado, em seus desdobramentos e detalhes, de modo a permitir a tomada de decisão apoiada objetivamente, assim como o planejamento e a organização do trabalho pedagógico (Lück, 2012, p. 41).

Como podemos perceber, Fernandes (2002), Luckesi (2011; 2018) e Lück (2012) dialogam entre si quando o assunto é avaliação, cada um na sua perspectiva, aportando contribuições relevantes para este estudo. Do mesmo modo, Dias sobrinho (2000; 2003; 2004; 2022) nos permite consolidar a fundamentação teórica desta pesquisa, com suas proposições, muito embora voltadas para o contexto da universidade, pelo valor que aportam para este estudo, considerando-se a aplicabilidade das discussões sobre avaliação institucional na educação básica.

Os referidos autores convergem em suas proposições, apresentando argumentos que corroboram nosso entendimento quanto à indispensabilidade da avaliação institucional não somente na escola, mas também nos centros de educação de jovens e adultos, especialmente por se tratar de uma das dimensões da avaliação da educação básica, conforme dispõem normativos da educação no Brasil – Resolução nº 4/2010 (Brasil, 2010), DCN (Brasil, 2013) e BNCC (Brasil, 2018).

Cabe registrar, como uma forma de sintetizar os temas avaliação da aprendizagem e avaliação institucional, a proposta de Fernandes (2002), que explica a diferença entre tais termos, conforme a figura a seguir:

Figura 2 – Diferença entre avaliação da aprendizagem e avaliação institucional



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Fernandes (2002, p. 40).

Consideramos pertinente incluir nesta pesquisa a avaliação do sistema de ensino, na perspectiva da avaliação de larga escala, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Essa investigação avaliativa, embora de caráter institucional, analisa o resultado das instituições de ensino de forma geral, abrangendo, além destas, o sistema de ensino, e diz respeito especificamente à qualidade do aprendizado. Segundo Fernandes (s.d., p. 2), O Ideb “é um indicador educacional que relaciona de forma positiva informações de rendimento escolar (aprovação) e desempenho (proficiências) em exames padronizados, como a Prova Brasil e o Saeb”.

Com foco na educação básica, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que integra o IDEB, surgiu em 1990, e tem como objetivos

- Avaliar a qualidade da educação, saber se todos têm condições iguais de acesso à escola e de permanência nela, e investigar a qualidade do ensino no país;
- Estimular que mais pessoas conheçam a área de avaliação e façam pesquisas sobre o tema.
- Traduzir seus dados em forma de indicadores que auxiliem a entender a educação brasileira. Você já deve ter ouvido falar de um deles, o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). O Inep também produz vários outros indicadores com os dados do Saeb;
- Fornecer dados e evidências para que o governo crie políticas públicas a fim de melhorar a educação (INEP, 2023, p. 3-4).

Trata-se, portanto, de uma ação avaliativa voltada para medir a qualidade da aprendizagem para, a partir dos resultados, traçar metas no sentido de melhorar a qualidade do ensino. A aplicação do Saeb acontece a cada dois anos, nas escolas públicas de todas as redes de ensino no contexto nacional, e em uma amostra de escolas da rede privada. Constitui interesse desse sistema avaliar todas as etapas da educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A Educação de Jovens e Adultos (EJA), contudo, é uma modalidade de ensino que não é considerada nessa avaliação, assim como as escolas indígenas nas quais não se fala português.

É importante mencionar que essa avaliação não se restringe a provas, constando desse sistema avaliativo questionários aplicados junto a atores participantes do processo educacional (secretário de educação, diretores de escola, alguns professores e alunos), além de testes nos componentes curriculares língua portuguesa, matemática, ciências da natureza e ciências humanas (INEP, 2023). Assim, contemplam-se outras dimensões avaliativas, no sentido de se conhecer o retrato da qualidade da educação básica, quais sejam: atendimento escolar; ensino e aprendizagem; investimento; profissionais da educação; gestão; equidade; cidadania, direitos humanos e valores (INEP, 2023). O Saeb considera, portanto,

todos os componentes educativos formais do país, que, em uma visão ascendente, investiga a qualidade do resultado do desempenho dos professores em sala de aula, a seguir, aborda a qualidade do desempenho das escolas e, subsequentemente, aborda o desempenho da organização municipal, estadual e federal do ensino (Luckesi, 2018, p. 195-196).

Assim sendo, a referida ação avaliativa se ocupa de investigar a qualidade do desempenho da educação nacional, não contemplando, conforme vimos, a individualidade das instituições avaliadas. O próprio discurso institucional problematiza como é possível avaliar a educação no Brasil, uma vez que “na educação básica, existem cerca de 178 mil escolas e mais de 47 milhões de matrículas” (INEP, 2023, p. 3). Percebe-se, enfim, que esse tipo de investigação avaliativa não dá conta da avaliação institucional, considerando-se as particularidades de cada uma, como dito antes, o que justifica a autoavaliação, a partir de instrumentais elaborados no contexto escolar, considerando-se aspectos relevantes a serem investigados a partir de cada realidade institucional.

Ademais da avaliação de larga escala, cabe mencionar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cujo objetivo, segundo o INEP¹³, é “avaliar o desempenho escolar

¹³ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: 15 out. 2023.

dos estudantes ao término da educação básica”. Esse objetivo foi ampliado, a partir de 2009, quando o Enem passou a ser utilizado como meio de ingresso no ensino superior em universidades federais brasileiras, em substituição ao vestibular. Além disso, esse exame funciona como mecanismo para selecionar candidatos a benefícios do governo federal, como o Programa Universidade para Todos (ProUni), na oferta de bolsas de estudo (Luckesi, 2011).

No referido Exame, que acontece em dois dias, os participantes realizam provas das áreas de linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e matemática e suas tecnologias. Compõe também essa avaliação a produção de texto dissertativo-argumentativo, no qual o candidato, diante de uma situação-problema, deve apresentar uma proposta de intervenção. Desse modo, o ENEM, de forma resumida, busca, “por um lado, possibilitar aos egressos do ensino básico um recurso de acesso ao ensino superior e, por outro, proporcionar um quadro geral da educação média no país” (Luckesi, 2011, p. 434).

Essas avaliações, de certo modo, contribuem para o entendimento de que o sucesso ou o fracasso escolar não podem ser entendidos como responsabilidade do educando, passando esta a ser da instituição escolar e do sistema de ensino, segundo Luckesi (2018), que afirma:

o panorama relativo aos acontecimentos e datas da implantação de atividades de avaliação de larga escala revela que nosso país deixou de crer, ao menos institucionalmente, no que de que os estudantes, individualmente, eram os únicos responsáveis pelo fracasso escolar no país (Luckesi, 2018, p. 200).

O sistema, conforme problematiza Luckesi (2018), pode fracassar. Por isso, o ato avaliativo se faz tão relevante, considerando-se as possibilidades de intervenção e tomada de decisões a partir da análise dos resultados, o que é pertinente, quando a proposta dos idealizadores de tal ato é a qualidade do ensino e a consequente melhoria do desempenho dos alunos. Nesse sentido, o autor postula a necessidade de se cuidar da educação levando em conta todas as instâncias, “desde as políticas públicas, passando pelas divisões territoriais e suas administrações, pelos órgãos estabelecidos, pelos projetos e pelos financiamentos, chegando à sala de aula e aos estudantes” (Luckesi, 2018, p. 201).

Retomando, por fim, o fato de a EJA não ser contemplada com as avaliações em larga escala, modalidade que representa desafios aos educadores, cabe problematizar a situação do público atendido, composto por pessoas que, em geral, segundo Barcelos (2014), já experimentaram situações de exclusão no contexto escolar, especialmente por conta das

práticas avaliativas que insistem na classificação, partindo dos critérios “aprendeu” ou “não aprendeu”. Esse público precisa ser acolhido, na perspectiva da inclusão, sendo a escola, enquanto espaço formal de instrução, responsável pelo cumprimento do dever de se assegurar educação para todos, além do direito à aprendizagem.

Nos dizeres de Barcelos (2014, p. 40), “a Educação de Jovens e Adultos pode se constituir em uma das portas que possibilitarão a uma significativa parcela de brasileiros e brasileiras, que não puderam frequentar a escola na idade adequada, o acesso aos diferentes bens e serviços produzidos em sociedade”. Por isso, resta evidente a indispensabilidade de estudos voltados para a prática de avaliação institucional no contexto da EJA.

Diante de todo o explanado até aqui, trataremos a seguir, de delinear fundamentos teórico-metodológicos para a proposta de um modelo de instrumental a ser aplicado na perspectiva da avaliação institucional, no CEJA Prof. José Neudson Braga.

5.1 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: FUNDAMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DE UM MODELO DE INSTRUMENTAL

A avaliação institucional, como vimos discutindo, requer a definição de variáveis a serem consideradas no levantamento de dados, conforme explicita Luckesi (2018). Dentre estas, destaca-se a variável que diz respeito à aprendizagem satisfatória dos estudantes, uma vez que esses dados refletem a qualidade da educação ofertada e, portanto, da escola. Isso porque essa avaliação, conforme o autor, toma por base os resultados da referida aprendizagem, na perspectiva de se analisar possíveis variáveis que possam interferir nas práticas de ensino, por exemplo.

Nesse sentido, para se levar a cabo uma investigação no campo institucional, “a coleta de dados deverá ocorrer pela seleção, elaboração e pelo uso de instrumentos de investigação adequados às variáveis estabelecidas: testes, questionários, relatórios, dados estatísticos da instituição, regimentos, modelos organizativos [...]” (Luckesi, 2018, p. 194). Essa coleta de dados deverá estar de acordo com variáveis definidas em etapa anterior do processo investigativo, que necessariamente devem contribuir para o descritivo do objeto de investigação, possibilitando comparativo da realidade descrita com o padrão de qualidade desejado, o que constitui o ato avaliativo propriamente dito.

Cabe mencionar, nesse contexto, o que dispõe Scriven (2018) quanto à avaliação institucional. Segundo o autor, devido à complexidade que representa, “um dos principais problemas da avaliação institucional é decidir entre avaliar em termos da missão da instituição

ou em termos absolutos” (Scriven, 2018, p. 169). Nesse sentido, problematiza o caráter retórico do discurso que em geral constitui as declarações da missão institucional. Assim, defende que “deve-se de fato avaliar as metas e o desempenho com relação a elas [...]” (Scriven, 2018, p. 69), perspectiva a ser considerada em nossa proposta de modelo de instrumental

A investigação avaliativa, seja no cotidiano pessoal, profissional ou educativo, implica, segundo Luckesi (2018), os seguintes passos metodológicos:

(01) elaboração de um projeto de investigação; (02) produção de uma consistente descritiva do objeto da investigação; (03) revelação da qualidade da realidade investigada, através da comparação da realidade descrita com os parâmetros de qualidade assumidos como válidos (Luckesi, 2018, p. 55).

Essa avaliação, segundo Lück (2021, p. 48), “pressupõe o envolvimento e o comprometimento de todos os participantes da escola na avaliação dos múltiplos aspectos de sua atuação, tanto individualmente como em conjunto”. Compete a esses participantes, portanto, a autoavaliação, uma vez que a conscientização da necessidade de aprimoramento de suas competências, somadas às condições de trabalho, implica mais disponibilidade e interesse em transformar práticas no aspecto individual, o que colabora para melhores práticas na organização. A avaliação, nesse sentido, trata-se de uma ação coletiva, que requer espírito de equipe, diálogo e interação entre os envolvidos, o que resultará no fortalecimento institucional.

Entendida como processo aberto e contextualizado, de acordo com Lück (2021), não se concebe a avaliação institucional a partir de um modelo padrão a ser replicado em qualquer instituição de ensino, já que cada unidade tem suas especificidades e desafios socioeducacionais. De acordo com a autora, “a avaliação institucional, para ser efetiva, não deve estar centrada em modelos prontos que sejam empregados de forma contínua e imutável” (Lück, 2021, p. 60). Assim, cada instituição deve ter seu próprio instrumental avaliativo, partindo da sua realidade, contemplando questões entendidas como essenciais para seu bom funcionamento, no sentido de atender às necessidades formativas dos alunos.

Vale lembrar que as dimensões avaliativas discutidas nesta pesquisa, como vimos, não contemplam a EJA, o que nos leva a refletir sobre o questionamento de Barcelos (2014, p. 24): “Existe necessidade de construirmos uma alternativa de avaliação específica quando estamos tratando da modalidade da Educação de Jovens e Adultos?”. Segundo argumenta, em suas experiências no contexto da formação de professores na universidade, os profissionais

que atendem esse público têm se manifestado favoráveis a essa proposta. Assim, o autor considera que

as práticas avaliativas, ao se libertarem dos modelos meramente classificatórios e hierarquizantes, podem contribuir, em muito, no sentido de ampliar novas compreensões, como educadores e educadoras, sobre os desafios da educação brasileira de uma maneira geral e, em particular, na Educação de Jovens e Adultos. (Barcelos, 2014, p. 26-27).

Nessa perspectiva, Barcelos (2014) discute o fato de seguirmos nas práticas de avaliações de caráter classificatório, que aprova ou reprova, no caso dessa última classificação, retratando a não aprendizagem, o que nos leva a negar a potencialidade da escola enquanto espaço formativo, fundamental em toda sociedade. Nessa direção, propõe uma “avaliação solidária e cooperativa”, processo avaliativo a ser desenvolvido a partir dos princípios da solidariedade e da cooperação, organizado

(1) a partir de uma relação de responsabilidade entre pessoas unidas por interesses comuns, de maneira que cada um dos componentes da comunidade de aprendizagem se sinta na obrigação moral de apoiar os outros: **Solidariedade** e (2) que tenha como princípio, meio e fim um processo de operar juntos e em parceria com o outro: **Cooperação** (Barcelos, 2014, p. 30-31, grifo do autor).

Embora a proposta de Barcelos (2014) refira-se à avaliação da aprendizagem, consideramos incluí-la nesta pesquisa, tendo em vista as proposições que o autor faz em relação a aspectos que podem estar implicados nesse processo. Ao pontuar a necessidade de se agregar às práticas avaliativas o aspecto afetivo, entendemos implicado nessa ação o desenvolvimento de habilidades no âmbito socioemocional, o que pressupõe o papel da formação continuada de docentes que atuam no contexto da EJA. Nesse contexto, o autor chama-nos à atenção para o fato de que “não podemos esquecer de levar em conta este processo de silenciamento pelo qual passaram boa parte daqueles e daquelas que hoje, já em idade adulta, tentam retornar à escola” (Barcelos, 2014, p. 49).

Partindo desse pressuposto, e dos aspectos pontuados neste tópico, entendemos coerente o objetivo de elaborarmos proposta de instrumental de avaliação institucional para aplicação junto ao CEJA, o que faremos a partir de procedimentos metodológicos a serem delineados na metodologia deste trabalho. Isso nos possibilitará reunir informações para proposição de questionário com perguntas que possam fornecer dados, cuja análise oriente um trabalho de excelência na referida instituição.

Para tanto, tomaremos por base as proposições de Lück (2021), quanto à visão sistêmica da avaliação institucional, e os seguintes questionamentos pontuados pela autora: “que fatores e condições estão relacionados aos dados e informações que se pretende obter? A que conjunto de dados e informações o objeto de avaliação se relaciona? Que elementos interagem com o objeto de avaliação?” (Lück, 2021, p. 60).

Contribui para essa construção de instrumental a que nos propomos nesta pesquisa, considerações de Fernandes (2002), no que se refere à avaliação escolar como um todo, do qual diversos agentes fazem parte. Na concepção da autora, é preciso ter em conta como estão sendo desenvolvidas as ações e estratégias no contexto escolar no sentido de assegurar a aprendizagem dos alunos. Assim, pontua alguns questionamentos: “Como está o desempenho dos professores? A participação dos pais? A gestão da escola? Quais os fatores e situações que precisam ser mudados, pois estão insuficientes? Quais os que estão bem e, por isso, precisam ser difundidos e servir de exemplo?” (Fernandes, 2002, p. 39-40).

Compreendemos, com base nesses questionamentos, a necessidade de se contemplar o maior número de variáveis possíveis e dimensões do contexto no qual a escola está inserida. Considerando-se o tempo transcorrido desde as proposições de Fernandes (2002), acrescentaríamos aos questionamentos pontuados, aspectos voltados para a formação de professores e para o uso de tecnologias digitais enquanto ferramentas facilitadoras da aprendizagem, especialmente no contexto da EJA.

Por fim, cabe mencionar que a proposta de instrumental delineada neste trabalho adota a perspectiva do modelo “anagrama CIPP – contexto, *input* (insumo), processo e produto” (Stufflebeam *et al.*, 1971 *apud* Vianna, 2000, p. 102), com adaptações necessárias ao contexto atual, considerando-se a realidade do CEJA e os dados coletados mediante sondagem feita junto aos participantes da pesquisa.

6 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa científica, enquanto atividade complexa, requer rigor ao método das ciências, seriedade na busca e no tratamento de dados, dentre outras características. Trata-se de um processo contínuo e inacabado que busca entender determinada realidade social, cujo objetivo é inquirir no estudo um dado objeto de pesquisa, a partir de uma inquietação frente a um fenômeno, para propor soluções. Nesse sentido, considerando-se a perspectiva de agentes do processo educativo no contexto do CEJA Prof. José Neudson Braga e a consulta à legislação pertinente, à luz de pressupostos teóricos nessa área, apresentaremos adiante modelo de instrumental de indicadores de qualidade para a autoavaliação institucional, objetivo desta pesquisa, no intuito de promover a cultura de avaliação emancipatória e permanente na referida instituição.

Nesta seção, haja vista o objetivo acima mencionado, apresentaremos os aspectos metodológicos constitutivos da pesquisa, nos quais constam: caracterização da pesquisa; contexto da pesquisa; descrição dos sujeitos; categorias e procedimentos de análises; o desenho da metodologia de elaboração do produto educacional.

6.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Inserida no campo da Educação, esta pesquisa é de natureza qualitativa, tendo em vista seu caráter de análise documental, além do viés da análise discursiva, uma vez que considerará escuta a agentes envolvidos no processo educativo da instituição a ser contemplada com o modelo de avaliação institucional proposto. É qualitativa, ainda, considerando-se sua finalidade, posto que abordará uma realidade a ser analisada e discutida, tipo de pesquisa que, “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2009, p. 21).

Isso significa dizer que a pesquisa aplica-se à produção de informações para melhor compreensão de determinado fenômeno parte de um contexto social, que no caso em tela é a avaliação institucional no âmbito do referido CEJA, no município de Fortaleza. Quanto ao objetivo de estudo, trata-se de pesquisa exploratória, cujo propósito é buscar familiaridade com um problema, na tentativa de torná-lo explícito, construindo pressupostos sobre este (Gil, 2008). Enquanto procedimento racional e sistêmico que se propõe a investigar e encontrar respostas ou soluções para os problemas que inquietam o pesquisador, conforme Gil (2008), desenvolve-se por meio de várias fases dentro de uma lógica racional que inicia

com a formulação do problema e segue até as discussões dos resultados obtidos.

Caracteriza ainda este estudo a pesquisa exploratória, pelo fato de se utilizar de fontes bibliográficas. Na perspectiva de Gil (2008, p. 27) “As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Aplica-se a este estudo porque a temática, podemos considerar, encontra-se em status de pouco explorada, o que dificulta, inclusive, a formulação de hipóteses mais precisas que possam orientar ações operacionais.

Utilizamos, portanto, neste estudo de abordagem qualitativa, as estratégias metodológicas de investigação pesquisa bibliográfica e documental, procedimentos utilizados em pesquisas exploratórias, além da pesquisa-ação. No que tange à pesquisa bibliográfica, realizamos levantamento e consulta a obras, como livros, artigos científicos em base de dados, repositórios de dissertações e teses, consultas ao Google Acadêmico e a bibliotecas virtuais. Todo o material passou por triagem, o que nos possibilitou selecionar informações que diziam respeito ao objeto de estudo desta pesquisa.

Enquanto método de levantamento de dados, a pesquisa bibliográfica apresenta como principal vantagem o fato “de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço” (Gil, 2008, p. 50). Dito de outra forma, esse tipo de pesquisa possibilita ao investigador acesso a informações de contextos diversos e geograficamente distantes, como é o caso do objeto deste estudo. A pesquisa bibliográfica nos oportunizou conhecer contextos de outras partes do país, para além do Ceará, graças às contribuições de diversos estudiosos e seus trabalhos, possibilitando-nos realizar mapeamento de informações existentes sobre a temática em pauta, situando nossa pesquisa.

No que se refere à pesquisa documental, observamos relatórios, legislações e documentos (pedagógicos, de gestão e históricos) do CEJA Prof. José Neudson Braga. Realizamos análise criteriosa da documentação, interpretando os dados da maneira mais fiel possível, buscando perceber nas inferências os valores agregados aos documentos, as intencionalidades, procurando entender possíveis relações existentes com o fenômeno. Essa fase, enquanto ponto de partida para a construção do produto final da pesquisa foi primordial para entendermos o fenômeno da avaliação institucional.

Quanto à metodologia da pesquisa, este estudo trata-se de uma pesquisa-ação, assim conceituada por Thiollent (1985),

tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1985, p. 14).

Segundo o autor, o que caracteriza esse tipo de pesquisa é o fato de haver uma ação relevante a ser executada pelo pesquisador, pessoas ou grupos implicados no problema de pesquisa. Trazendo para a nossa realidade, essa ação é justamente a elaboração de modelo de instrumental para avaliação institucional do CEJA, o que pressupõe envolvimento do pesquisador na pesquisa, o qual deve atuar ativamente na resolução de problemas encontrados. Nesse sentido, “a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo”, e “consiste em organizar a investigação em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada (Thiollent, 1985, p. 15).

Esse tipo de pesquisa, ainda conforme Thiollent (1985, p. 74), é usual na área educacional em vários países, sobretudo no que se refere à “formação de adultos, educação popular, formação sindical”. No âmbito do Brasil, a pesquisa-ação também é recorrente, caracterizada pelo autor como um meio de compromisso que os pesquisadores assumem com causas populares relevantes. No caso desta pesquisa, temos uma causa social em jogo, que requer nossa ação, enquanto agentes do processo educativo.

6.2 CONTEXTO DA PESQUISA

O tema avaliação institucional na Educação de Jovens e Adultos (EJA) se enquadra na perspectiva da pesquisa exploratória por ser um problema sobre o qual é possível realizar levantamento bibliográfico, fazer uso e análise de documentos institucionais, culminando numa familiarização com o objeto, no intuito de torná-lo mais explícito ou construir hipóteses.

A pesquisa-ação contemplou o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Prof. José Neudson Braga, com vistas a mobilizar segmentos representativos do contexto escolar para participar da elaboração do Instrumento de Avaliação Institucional, que constitui o produto desta pesquisa. Nessa fase, a coleta de dados foi realizada por meio de formulários aplicados junto aos referidos segmentos, mediante roteiros previamente elaborados, no sentido de sensibilizar os sujeitos da pesquisa quanto ao objetivo de elaboração dos referidos instrumentos, sob a intervenção e orientação da pesquisadora.

6.2.1 O Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Prof. José Neudson Braga

Localizado no Benfica, um dos bairros de Fortaleza-CE sob a jurisdição da Secretaria Regional IV, o CEJA Professor José Neudson Braga é uma instituição pertencente à rede de ensino do Estado do Ceará, e iniciou suas atividades em 1971, como Núcleo de Educação de Jovens e Adultos. O referido núcleo, denominado Escola José Neudson Braga à época, deve sua origem à iniciativa dos alunos do curso de Ciências Sociais da UFC, apoiados pela Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis, o Pró-Reitor José Neudson Bandeira Braga.

Inicialmente, o atendimento nessa escola era exclusivo para servidores da UFC, por meio de projetos que tinham como objetivo principal a escolarização; posteriormente, esse atendimento fora estendido aos familiares dos servidores; anos mais tarde, em 1978, mediante convênio firmado entre UFC e SEDUC, esse atendimento passou a contemplar a comunidade, abrindo turmas presenciais nos níveis de ensino fundamental e médio.

Em 2001, quando sua coordenação foi transferida para o *campus* do Pici, as ações do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos ganharam visibilidade, foi quando passou a desenvolver projetos com turmas presenciais para servidores do Hospital Universitário Walter Cantídio (UFC), da Maternidade Escola Assis Chateaubriand e do *campus* do Pici, com atendimento nos níveis fundamental e médio, extensivo à comunidade local.

Através do Decreto de Criação nº 27.757 de 04/04/05, publicado no Diário Oficial do Estado (DOE) em 11 de maio de 2005, a referida unidade escolar passou à categoria de Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), ampliando a matrícula, com cursos nos níveis ensino fundamental e ensino médio na modalidade semipresencial para a comunidade local, incluindo a atualização e circulação de estudos (progressão parcial).

No que se refere à localização do CEJA¹⁴, vale mencionar que o Benfica, além de ser considerado polo cultural, é um bairro que abriga diversos espaços educacionais, como o *campus* da Universidade Federal do Ceará (UFC) e do Instituto Federal do Ceará (IFCE), o que reverbera em certa motivação nos alunos do CEJA a ampliarem suas perspectivas educacionais. Caracteriza ainda o bairro a diversidade cultural e religiosa, com a presença de diferentes congregações (igrejas evangélicas, católicas, centros espíritas, *Seicho-no-ie* etc.). Outra particularidade do bairro é seu caráter de polo político, uma vez que na localidade há vários comitês partidários e sedes de sindicatos de diversas categorias profissionais.

¹⁴ As informações sobre caracterização do bairro Benfica, onde está localizado o CEJA, podem ser acessadas no documento físico “Diagnóstico dos Ceja – Roteiro Básico (Itens 2 e 3, Nota Pública), disponível na instituição.

Quanto à caracterização socioeconômica, o Benfica se destaca pela diversidade do comércio, que reúne diversos pontos comerciais, além de bares, restaurantes, e um dos mais antigos shoppings de Fortaleza, o Shopping Benfica. Apesar da localização, e de ser considerado um dos bairros mais movimentados da cidade, destaca-se como queixa recorrente por parte dos moradores a questão da insegurança, principalmente à noite.

Retomando, na sequência, a caracterização do CEJA, conforme o Regimento Escolar, constitui finalidade dessa instituição assegurar educação básica nos níveis de ensino fundamental e médio, na modalidade EJA, em obediência ao que dispõe a legislação brasileira que trata da educação. Nesse sentido, o documento citado reitera os princípios da formação cidadã, o pleno desenvolvimento do educando e sua qualificação para o trabalho, pontuados na referida legislação.

Em relação ao Projeto Político-Pedagógico (PPP)¹⁵ da instituição, destacamos sua missão, que é “oferecer à população jovem, a partir dos 15 anos, e ao adulto trabalhador, educação de qualidade, com escolarização a nível fundamental e médio, garantindo a formação e/ou atualização de estudos”. Nesse sentido, a avaliação institucional deve estar vinculada ao PPP, uma vez que esta é também entendida como um instrumento para medir o “sucesso operacional do currículo” Vianna (2000, p. 51), previsto no PPP. É necessário, portanto, o acompanhamento da execução do PPP, uma forma de se medir o alcance dos resultados no que diz respeito a aspectos como planejamento, gestão e formação de professores, visando construir o percurso formativo do aluno que se quer formar no CEJA.

Embora o referido projeto não mencione explicitamente a avaliação institucional, as ações educativas que têm espaço no CEJA são consideradas de responsabilidade de todos os envolvidos na educação. Assim, o documento expressa que “a avaliação do desenvolvimento deste projeto ficará a cargo de representantes da comunidade escolar”. Nesse sentido, orienta que os atores que constituem o processo educativo no CEJA devem subsidiar todas as instâncias educativas para o aperfeiçoamento do trabalho realizado e a consequente melhoria dos resultados no que se refere aos serviços prestados.

6.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Por se tratar de um estudo teórico-empírico, valemo-nos de uma população, ou universo, aqui representada pela comunidade escolar do CEJA. Atualmente, a unidade de ensino contabiliza uma matrícula de 2.397 alunos, distribuída nos três turnos, manhã, tarde e

¹⁵ Documento de 2020, disponível na instituição.

noite, 41 professores, 5 membros do núcleo gestor, e 9 funcionários, sendo 5 (cinco) auxiliares administrativos e 4 (quatro) auxiliares de serviços gerais. A pesquisa considerou, assim, amostra de alguns desses segmentos do contexto educacional do CEJA Professor José Neudson Braga, quais sejam: núcleo gestor, professores, alunos e funcionários.

No que se refere ao primeiro grupo, convidamos para a pesquisa 38 agentes, dos quais 24 aceitaram participar. Quanto ao segundo grupo, de 39 alunos convidados, o total de 16 aceitou participar da pesquisa. Buscamos trabalhar com o mínimo de representação dos segmentos da unidade escolar, visando atender o princípio da gestão democrática e promover a efetiva participação da comunidade educativa. Buscamos, ainda, viabilizar a elaboração do instrumento de avaliação interna de forma colaborativa, por meio de uma metodologia participativa e sistemática em que os sujeitos tiveram autonomia.

6.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A pesquisa se deu por meio de formulário criado no *Google Forms*, com acesso dos participantes a partir do link gerado pela própria ferramenta, enviado por e-mail e whatsapp. Junto ao grupo constituído por núcleo gestor, funcionários e professores, aplicamos questionário de 11 perguntas, intitulado “Avaliação institucional: uma proposta de instrumento de indicadores de qualidade para os CEJAs - professores, funcionários e representantes do núcleo gestor” (Apêndice A). No contexto do segundo grupo, composto por alunos do CEJA, aplicamos o questionário “Avaliação institucional: uma proposta de instrumento de indicadores de qualidade para os CEJAs – alunos” (Apêndice B). O questionário constou de sete perguntas, seguindo praticamente a mesma proposta daquele que foi aplicado junto a professores, funcionários e representantes do núcleo gestor do CEJA, com algumas adaptações. A principal diferença no que se refere aos dois instrumentos, é que no dos alunos, visando possibilitar melhor compreensão quanto ao propósito da pesquisa, conceituamos, no início do questionário, autoavaliação institucional. Outra diferença diz respeito ao número de perguntas, reduzido para sete, enquanto o questionário dos professores contava com 11 perguntas.

Desse modo, contemplamos de cada um desses segmentos ou categoria escolar uma representatividade. Importa esclarecer nossa compreensão quanto ao fato de que o ideal seria termos aplicado a pesquisa-sondagem junto a todos os segmentos, contudo, essa amostra não foi possível, por motivo da dinâmica do contexto escolar e do modo como é gerida a frequência, especialmente dos alunos. Assim, nos valem da amostra por acessibilidade e

conveniência, considerando-se a viabilidade do processo de coleta de dados em tempo hábil.

Segundo Gil (2008), esse tipo de amostra, embora represente menos rigor na amostragem, não é destituída de significado e nem de seu valor na pesquisa. Trata-se, portanto, de um tipo de amostra plausível dentro de estudos exploratórios ou qualitativos, uma vez que não se preocupam em atingir níveis de precisão. Ainda conforme Gil (2008),

Na maioria dos levantamentos, não são pesquisados todos os integrantes da população estudada. Antes seleciona-se, mediante procedimentos estatísticos, uma amostra significativa de todo o universo, que é tomada como objeto de investigação. As conclusões obtidas a partir desta amostra são projetadas para a totalidade do universo, levando em consideração a margem de erro, que é obtida mediante cálculos estatísticos (Gil, 2008, p. 55).

Partindo desse pressuposto metodológico, justifica-se a amostra delineada para esta pesquisa, cuja análise dos dados e informações levantadas embasaram a elaboração de instrumental de autoavaliação do CEJA enquanto instituição de ensino, contemplando todos os segmentos envolvidos no processo educativo, com vistas à melhoria da qualidade educacional e do ensino ofertado.

6.5 O DESENHO DA METODOLOGIA DE ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Retomando o objetivo geral desta pesquisa, que é elaborar um instrumento de indicadores de qualidade para autoavaliação institucional do CEJA, consideramos pertinente citar o Parecer nº 0307/2007¹⁶ (Ceará, 2007, p. 4, grifo nosso), documento que orienta que o projeto pedagógico dos CEJAs deverão “desenvolver uma ação educativa interessante, atraente, criativa, motivadora do sucesso de **professores e alunos**, além de prever a certeza de que os alunos são capazes de aprender”. Nesse sentido, a avaliação institucional se faz necessária, uma vez que a qualidade dessa ação educativa, conforme dispõe o Parecer, requer verificação, o que se dá por meio de indicadores.

Nessa direção, reiteramos os questionamentos pontuados na Introdução deste trabalho, os quais repetimos a seguir, que subsidiaram a elaboração do referido instrumental, a partir de pesquisa junto aos docentes, núcleo gestor, funcionários e discentes daquela instituição escolar. São eles:

¹⁶ Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2011/05/PAR0307.2007.pdf>. Acesso em: 14 out. 2023.

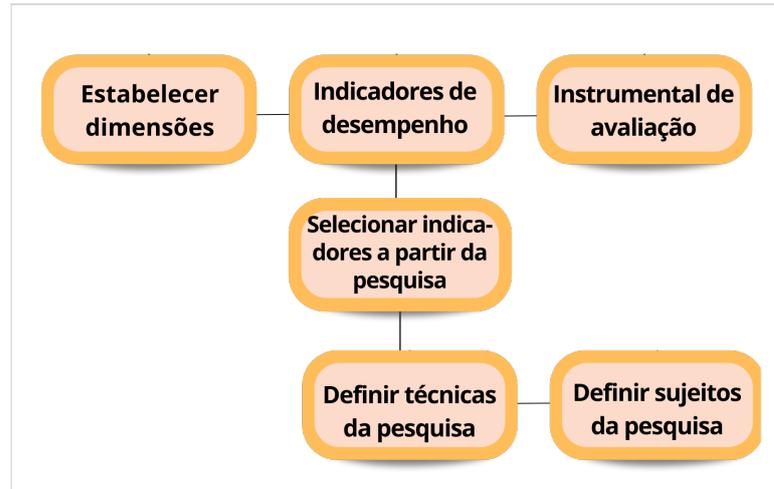
- a) O que é avaliação institucional, segundo o sentido dos sujeitos da EJA?
- b) Qual a função da avaliação institucional no CEJA Prof. José Neudson Braga?
- c) Que perspectivas uma efetiva inserção da avaliação institucional no CEJA Prof. José Neudson Braga poderia trazer para a formação docente e para a qualidade do ensino?
- d) Que indicadores de qualidade influenciam a melhoria da educação de jovens e adultos, segundo o sentido dos sujeitos da EJA?
- e) Qual o papel dos profissionais de educação para a efetivação desse processo de avaliação institucional?
- f) Que ações são necessárias para proporcionar a ampliação do acesso e a permanência dos estudantes no CEJA Prof. José Neudson Braga?

Cabe destacar que tais questionamentos nos ajudaram na elaboração do questionário aplicado junto aos referidos segmentos educacionais constitutivos do CEJA, uma vez que nos possibilitaram identificar os indicadores básicos para composição do instrumento de avaliação institucional, produto educacional constante deste trabalho, a partir da visão dos sujeitos participantes da pesquisa.

Nesse sentido, buscamos alcançar os objetivos a serem alcançados por essa avaliação, por meio do instrumento a ser apresentado, quais sejam: (i) promover o reconhecimento da realidade institucional, pois a avaliação adquire importância na medida em que permite aos envolvidos conhecerem os parâmetros com os quais trabalham; dito de outra forma, o sentido de identidade motivará a comunidade escolar a se mobilizar para o alcance dos objetivos da instituição; (ii) garantir informações necessárias para a tomada de decisões por parte da gestão.

Para tanto, estabelecemos alguns passos metodológicos, conforme a figura a seguir, que orientaram a pesquisa:

Figura 3 – Delineando a metodologia de elaboração do produto educacional



Fonte: Elaborado pela autora.

O início da pesquisa-ação deu-se, portanto, a partir da aplicação do questionário (Apêndices A e B) junto a representantes de segmentos que integram o processo educativo no contexto do CEJA em pauta, cujas respostas nos orientaram no sentido de conhecer, a partir do ponto de vista desses sujeitos, quais aspectos deveriam ser contemplados no instrumento de autoavaliação elaborado.

Vale ressaltar que a construção do instrumental objeto deste trabalho partiu, inicialmente, da perspectiva do modelo “anagrama CIPP – contexto, *input* (insumo), processo e produto” (Stufflebeam *et al.*, 1971 *apud* Vianna, 2000, p. 102). Tomando por base os pressupostos teóricos e metodológicos desse modelo, realizamos adaptações, de modo a contemplar as necessidades apontadas pelos participantes da pesquisa, por meio da sondagem realizada.

Quanto aos procedimentos, consideramos o que propõe o modelo CIPP, no sentido de melhor operacionalização da nossa proposta de instrumental, dentre os quais destacamos as ações de planejamento da coleta e organização dos dados, da análise desses dados (Vianna, 2000). Assim, estabelecemos como referência as seguintes dimensões e indicadores:

Quadro 1 – Indicadores e dimensões para elaboração de instrumento de indicadores de qualidade para autoavaliação institucional

(continua)

INDICADOR	DIMENSÃO	DESCRIPTIVO
INSUMOS	Condições de ensino	Adequação do espaço físico, instalações e materiais didático-pedagógicos.

Quadro 1 – Indicadores e dimensões para elaboração de instrumento de indicadores de qualidade para autoavaliação institucional

(conclusão)

INDICADOR	DIMENSÃO	DESCRIPTIVO
PROCESSOS	Desempenho escolar	Rendimento escolar dos alunos, acompanhamento da avaliação da aprendizagem, fluxo escolar e frequência escolar.
	Gestão escolar	Gestão democrática na escola, equipe gestora e liderança e habilitação e formação de profissionais.
	Gestão pedagógica	Elaboração, execução e avaliação das ações relativas ao planejamento pedagógico e às práticas pedagógicas.
	Ambiente educativo	Áreas relacionadas diretamente às condições de convivência e permanência no ambiente escolar, isto é, questões relacionadas ao clima escolar, à disciplina e às normas de convivência e segurança na escola.
RESULTADOS	Ambiente educativo	Nível de satisfação quanto ao rendimento escolar e nível de satisfação quanto ao clima escolar.
	Gestão pedagógica	Nível de satisfação em relação ao curso e nível de satisfação quanto às práticas pedagógicas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como vimos, as dimensões correspondentes a cada indicador agrupam aspectos institucionais a serem avaliados, seguidas das respectivas descrições. Esses constam dos questionários aplicados junto aos representantes de cada segmento, cujos dados são analisados na seção a seguir.

7 A CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTAL DE INDICADORES DE QUALIDADE PARA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NOS CEJAS: ANÁLISE DE DADOS

Conforme informamos na introdução desta pesquisa, aplicamos questionários junto aos agentes envolvidos no contexto educacional do CEJA Prof. José Neudson Braga – alunos, professores, funcionários e representantes do núcleo gestor – com o objetivo de coletar informações que embasassem a elaboração de modelo de instrumental de indicadores de qualidade para avaliação institucional dos CEJAs. Buscamos contemplar o maior número possível de agentes, visando atender ao princípio da gestão democrática e promover a efetiva participação da comunidade educativa. Assim, levantamos informações institucionais básicas, considerando a visão desses atores, essenciais para identificação dos indicadores a serem pontuados no referido modelo, que será apresentado em seção específica desta pesquisa.

Para elaboração dos referidos questionários, conforme dito na seção em que tratamos dos aspectos metodológicos da pesquisa, utilizamos a ferramenta *Google Forms*, serviço gratuito disponibilizado pela Google, que possibilita a realização de pesquisa, por meio de formulário on-line. Nessa ferramenta, o usuário pode criar formulários de pesquisas com questões diversas, que podem ser de múltipla escolha, discursivas, dentre outras opções. O *Google Forms* aplicou-se, portanto, ao contexto desta pesquisa, possibilitando aos participantes o acesso ao formulário a partir do link gerado pela própria ferramenta, que foi enviado por e-mail e whatsapp.

Assim, nesta seção, interessa-nos a análise e a discussão dos resultados obtidos mediante a aplicação dos referidos questionários, conforme a seguir.

7.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DO QUESTIONÁRIO “AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: UMA PROPOSTA DE INSTRUMENTO DE INDICADORES DE QUALIDADE PARA OS CEJAS – PROFESSORES, FUNCIONÁRIOS E REPRESENTANTES DO NÚCLEO GESTOR”

No contexto de professores, funcionários e representantes do núcleo gestor, aplicamos questionário que constou de 11 perguntas. Atendendo aos preceitos éticos da pesquisa, convidamos para participar da sondagem 38 agentes, dos referidos segmentos e, desse total, 24 aceitaram, respondendo ao questionário. As respostas serão comentadas na sequência.

Inicialmente, para situar os participantes em relação à pesquisa, apresentamos breve resumo da pesquisa de mestrado em andamento, em nível de contextualização, para esclarecer quanto à importância das informações a serem levantadas para o alcance do objetivo deste estudo, que é elaborar um instrumento de indicadores de qualidade para autoavaliação institucional do CEJA. A primeira pergunta foi “Como você conceitua autoavaliação institucional?”, uma forma de conhecermos, minimamente, qual o entendimento dos envolvidos sobre esse assunto tão pertinente para o contexto escolar.

De modo geral, os participantes desses segmentos compreendem a relevância da avaliação institucional, manifestando, inclusive, elogios como “ótima” e “excelente”, o que nos leva a pensar que fazem referência à proposta dessa ação no CEJA. Das definições levantadas no questionário, transcrevemos¹⁷ a seguir a que julgamos ser a mais completa:

A avaliação é de fundamental importância como diagnóstico de como anda a instituição de um modo geral, seja nos aspectos administrativos mais relacionados ao financeiro e a guarda e emissão de documentos, seja nos aspectos de manutenção e limpeza diária para garantir um ambiente saudável, do ponto de vista pedagógico afim de garantir a aprendizagem significativa dos estudantes e principalmente do ponto de vista das relações interpessoais em geral. Depois de realizado um diagnóstico preciso é hora de analisar os dados coletados e partir para as intervenções necessárias em cada aspecto avaliado e, mais importante, sempre manter um processo eficaz de avaliação a cada intervenção realizada para planejar novas ações de melhoria da instituição.

Conforme podemos observar, o participante acima citado compreende a complexidade da autoavaliação institucional, tal como Lück (2012), dentre outros autores citados nesta pesquisa, uma vez que menciona, em sua definição do que entende por avaliação institucional, pontos essenciais, que são: diagnóstico, análise de dados coletados e as respectivas intervenções no sentido de se promover melhorias no contexto escolar. Ressaltamos ainda a menção à garantia de “aprendizagem significativa dos alunos”. Tais ações, segundo esse participante, resultariam em um ambiente saudável, nessa aprendizagem significativa e nas relações interpessoais no âmbito escolar.

Percebemos, assim, considerando-se também o que pontuaram outros participantes, consonância quanto ao que estes compreendem no que diz respeito à avaliação institucional. Dentre as respostas, destacamos as seguintes:

¹⁷ Por se tratar de transcrição, optamos por não fazer qualquer interferência ou adaptação em relação à escrita dos participantes nas respostas às perguntas abertas do questionário. Trata-se, portanto, de transcrição literal.

Quadro 2 – Definição de “Autoavaliação Institucional” pelos participantes

Avaliação que tanto pode ser interna como externa. Avaliação institucional é processo que precisa contemplar todas vertentes da gestão escolar e garantir a participação de todos os segmentos da unidade escolar. Como uma avaliação da instituição: quadro de funcionários, infraestrutura, serviços prestados, dentre outros.
É um instrumento utilizado para averiguar o funcionamento e a qualidade da instituição.
De fundamental importância para implementação de políticas públicas para melhorias de atendimento.
Avaliação que perpassa todos os segmentos da instituição.
É um instrumento de suma importância para progresso do Ceja!
Diz respeito a um processo macro onde uma referida Instituição passa a ser monitorada continuamente e avaliada em todas as suas dimensões, com vistas ao seu aperfeiçoamento.
Instrumento aplicado que possibilitam detectar falhas e estabelecer mudanças que visa melhorar a qualidade do processo ensino aprendizagem e gestão da escola.
A avaliação institucional escolar é uma ferramenta que auxilia as instituições de ensino a realizarem um diagnóstico real das escolas.
Como um processo de participação de todos os segmentos escolares, visando sempre o bom funcionamento da instituição.
Como um instrumento com potencial que auxilia as instituições de ensino, visando acompanhar às mudanças propostas pelas instituições, com a participação ativa da comunidade escolar, tais como; estudantes, famílias, professores e demais colaboradores da escola.
Avaliação Institucional constitui uma análise criteriosa, diagnóstica, propositiva e de execução de todos os aspectos e com todos os entes que compõem o universo escolar. Essa análise, (diagnóstica, propositiva e de execução) deve estar diretamente relacionada às condições concretas da escola nos aspectos citados acima e sobretudo, na contrapartida dos apoios externos governamentais.
Considero que não existe um conceito único para avaliação institucional. Mas, acredito que esta pode ser representada por um instrumento institucional que contempla o processo de acompanhamento contínuo das atividades realizadas no ambiente escolar, bem como a avaliação da necessidade da implementação de mudanças necessárias à retomada da missão, proposta pela instituição. Deve constituir-se em um processo contínuo de avaliação e renovação das ações realizadas na escola, tendo em vista a melhoria dos serviços prestados pela instituição, considerando a opinião dos diferentes sujeitos.
Acho que é um Conjunto de atividades avaliativas de todos os segmentos da escola para identificar os aspectos positivos e negativos.
Desde meu ponto de vista, a avaliação institucional pode ser definida como uma ferramenta que visa auxiliar no diagnóstico real de instituições, por exemplo, as escolas. E nesse processo investigativo a participação de toda comunidade escolar é de suma importância para obter respostas ou direcionamentos que contribuam para uma transformação ou melhorias na unidade escolar.

Fonte: Elaborado pela autora.

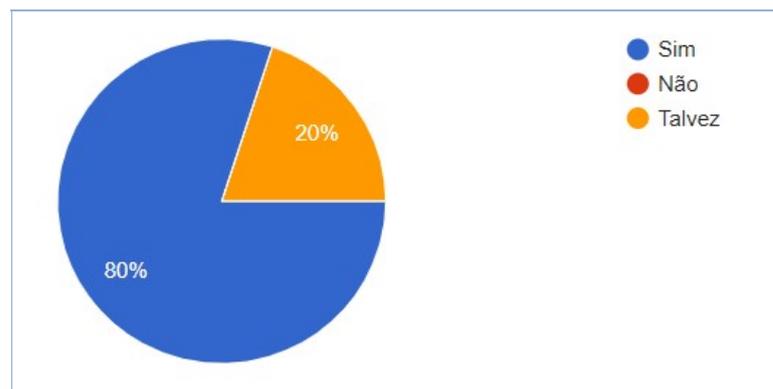
Consideramos pertinentes as definições constantes do quadro, haja vista terem contemplado aspectos que nos levam a um conceito global no que diz respeito ao que concebemos como avaliação institucional nesta pesquisa. Esse conceito fundamenta-se nos pressupostos teóricos de estudiosos que discutem as dimensões da avaliação, em especial a institucional (Fernandes, 2020; Luckesi, 2018; Dias Sobrinho, 2003, 2004, 2022; Lück, 2012), conforme já explanado neste trabalho, na seção dedicada ao referencial teórico.

Assim, compilando as contribuições dos participantes, delineamos a seguinte definição: a autoavaliação institucional pode ser compreendida como um instrumento de

gestão que visa medir a qualidade da educação ofertada, perpassando todos os segmentos do processo educativo. Trata-se de prática real e exequível de monitoramento, avaliação e intervenção no âmbito institucional, que possibilita o estabelecimento de mudanças necessárias, a partir das falhas ou pontos fracos identificados. Consiste ainda em acompanhamento de caráter contínuo, visando o aperfeiçoamento e o conseqüente progresso do CEJA, o que inclui a questão das políticas públicas.

Os dados referentes à segunda pergunta do formulário – “Na sua visão, a implementação da Autoavaliação Institucional no CEJA Prof. José Neudson Braga poderá proporcionar ampliação do acesso, permanência e êxito dos estudantes? – podem ser visualizados no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – A Autoavaliação Institucional no CEJA Prof. José Neudson Braga poderá proporcionar ampliação do acesso, permanência e êxito dos estudantes?



Fonte: Elaborado pela autora.

Em números absolutos, 20 participantes (80%) responderam “sim”, o que implica dizer que acreditam no impacto da autoavaliação institucional para ampliar o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes; os demais participantes, 5 no total (20%), responderam “talvez”, posicionamento que revela dúvida quanto ao impacto que essa autoavaliação pode representar no contexto formativo dos estudantes do CEJA. Vale ressaltar, contudo, que nenhum participante respondeu “não”, o que comprova a relevância da autoavaliação no âmbito do CEJA.

Dentre as justificativas para as respostas “sim”, temos as seguintes:

Quadro 3 – Justificativas das respostas “sim” à questão que trata do no impacto da autoavaliação institucional para ampliar o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes

Por ser uma possibilidade de nortear as ações desenvolvidas na escola em prol dos estudantes.
Ela possibilita que os participantes da instituição apresentem suas sugestões de melhoria.
Por servir de parâmetro para mudanças qualitativas e institucionais.
Através da avaliação dos resultados, pode-se implementar as estratégias que mais se adequam a realidade da comunidade escolar, priorizando a permanência e formação dos alunos/alunas.
Se bem avaliado, o professor está desempenhando bem o seu papel, o que, conseqüentemente, reflete no seu atendimento diário, na sua atuação junto ao aluno, fazendo com que este sintam-se acolhido e importante, o que tem como consequência sua permanência na escola.
Boa administração
Como os estudantes podem e devem participar desse processo investigativo, sua voz e olhar ajudarão a indicar as possíveis lacunas existentes no ambiente escolar e conseqüentemente serão também agentes em sua reformulação, cuja "roupagem" terá as características almejadas por tal grupo.
Mediante esta autoavaliação será identificado todas as fragilidades que impedem ou dificultam a ampliação do acesso, a permanência e êxito dos educandos, diante desse diagnóstico é possível trabalhar propostas de superação das dificuldades e assim envidar esforços coletivos para o êxito dos objetivos da escola.
A partir da avaliação aplicada, com os dados coletados, a escola consegue tomar medidas e decisões para fazer com que os alunos retornem à escola e também evitar a evasão ou abandono desses alunos.
Rever práticas e conceitos possibilita melhoras em todos os níveis.
Esse formato avaliativo tem como objetivo entregar mais qualidade de ensino e atender as demandas dos estudantes e dos profissionais escolares no nosso CEJA N. BRAGA, visando aumentar o índice de satisfação deles.
Essas garantias são feitas de forma coletiva, buscando sempre a qualidade dos serviços prestados aos estudantes.
Os ajustes feitos de forma coletiva contribuem para a melhoria da qualidade dos serviços prestados a população em geral, especialmente aos estudantes.
Pois com Autoavaliação podemos diagnosticar, tentar encontrar soluções favoráveis, ao ingresso de novos alunos, assegurando a permanência dos mesmos, possibilitando experiências exitosas de forma a proporcionar gosto pelos estudos
Quando conhecemos, analisamos e planejamos a partir das necessidades dos sujeitos de uma determinada instituição, provavelmente nos aproximamos do que é o ideal para suprir as necessidades relatadas. Portanto, a tomada de ação tendo como base a realidade relatada e avaliada pelos próprios sujeitos atuantes do contexto escolar e beneficiários do serviço prestado, tende a indicar mudanças necessárias que contribuam para a melhoria do serviço realizado.

Fonte: Elaborado pela autora.

Chamamos a atenção para a última resposta do quadro 3, no nosso entendimento a que melhor reforça a compreensão dos participantes quanto à indispensabilidade da autoavaliação institucional enquanto instrumento de medição da qualidade do ensino ofertado, na perspectiva dos sujeitos envolvidos no processo educacional. A visão dos agentes é essencial para levantamento de dados que possam impactar a prestação do serviço ofertado, considerando-se, segundo Lück (2012), que a avaliação trata-se, antes de tudo, de uma ação humana. Isso pressupõe o que pontua Luckesi (2018), quanto ao que se concebe como

estrutura organizacional da educação, que deve ser levada em conta para o fim que se pretende, que é uma educação de qualidade, refletida na aprendizagem dos alunos.

A seguir, quadro demonstrativo das justificativas dos participantes que responderam “talvez” em relação a essa pergunta:

Quadro 4 – Justificativas das respostas “talvez” à questão que trata do no impacto da autoavaliação institucional para ampliar o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes

<p>Acredito na importância da autoavaliação como instrumento para melhorarmos os serviços que oferecemos, mas acredito que os fatores externos à escola também contribuem para assegurar a permanência dos nossos alunos.</p>
<p>Creio que a permanência e êxito dos estudantes serão diretamente afetados por uma autoavaliação e mudança de postura em alguns aspectos pontuais, mas vejo a Instituição Ceja Neudson Braga sem problemas muito graves que estejam afetando a permanência e o êxito dos alunos, pelo contrário, O Neudson é uma escola com Professores de excelente nível de formação e um bom nível de comprometimento pedagógico. No tocante a ampliação e permanência existe uma conjuntura social que precisa ser melhor analisada, bem como a questão da aprovação automática que vem acontecendo nas escolas convencionais de forma legalizada por pareceres do CEC. Não defendo aqui que para termos público nos Cejas é necessária uma reprovação de estudantes nas escolas, mas isso tem afetado. Então só nos restam os alunos mais adultos que ainda não concluíram a educação básica. Portanto para ampliação do acesso é importante focar no público mais adulto que se encontra no comércio, nas fábricas e nos empreendedores individuais.</p>
<p>Talvez por acreditar que para alcançar esse objetivo precisaremos de outras ações concomitante à avaliação institucional, ações essas que podem não estar ao nosso alcance.</p>
<p>O talvez carrega um sentido de que, apesar da relevância da autoavaliação institucional para o êxito escolar, esta, também, estar diretamente relacionada à demandas que, muitas vezes, estão no limite de impossibilidade de resolução no âmbito interno das instituições escolares. Principalmente quando nos separamos com as múltiplas especificidades e singularidades da EJA.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Na concepção dos participantes que responderam “talvez”, outros fatores para além da autoavaliação estariam implicados no que se espera de um atendimento institucional que contemple a ampliação do acesso, a permanência e o êxito dos estudantes no CEJA. Em nível de inferência, entendemos que essa questão possa estar relacionada a políticas públicas, por exemplo, sugerida nas respostas que indicam o contexto externo à instituição. Retomando o que discutimos na seção na qual apresentamos pressupostos teóricos desta pesquisa, compreendemos que a autoavaliação cumpre esse papel de evidenciar aspectos externos que possam afetar o rendimento dos alunos.

Vale lembrar, nesse contexto, o que o documento “Avaliação Institucional nas escolas públicas do Ceará” (Ceará, 2003) propõe, no que se refere ao seu objetivo de “subsidiar a formulação e o monitoramento de políticas educacionais”. Entende-se, assim, que a autoavaliação é parte dessas ações que podem levar à identificação de fatores externos e às respectivas medidas no que se refere ao campo das políticas públicas. O fato é que a

autoavaliação possibilita à gestão subsídios para a tomada de decisões, sendo realizadas as intervenções no âmbito interno. Intervenções que fogem da competência da instituição podem, por sua vez, restar evidenciadas mediante essa ação, o que indica o início de um esforço em busca de melhorias junto ao poder público, por exemplo.

Na pergunta seguinte – “Qual o papel dos profissionais da educação para a efetivação do processo de Autoavaliação Institucional?” obtivemos as respostas transcritas no quadro a seguir:

Quadro 5 – Papel dos profissionais da educação para a efetivação do processo de Autoavaliação Institucional, na perspectiva dos participantes

Primeiramente, a aceitação da autoavaliação institucional. Em seguida, perceber nessa autoavaliação um instrumento de reconhecimento do nosso trabalho e dos pontos que precisam ser melhorados.
Os profissionais da educação devem colaborar a incentivar os alunos a participarem do processo ensino- aprendizagem.
Têm o papel de conduzir esse processo da maneira mais adequada de acordo com o perfil da instituição.
A participação de todos os envolvidos, cada segmento, é fundamental para que a instituição ofereça o melhor em conhecimento, acolhimento e motivação, proporcionando um ambiente de aprendizagem.
Adotar a ideia sem medos ou fantasmas de que isso irá causar algum prejuízo.
O papel dos profissionais, inicialmente, começa por estar aberto a essa possibilidade.
Cumprir sua missão, acolher o aluno e despertar nele o seu melhor. Conduzir o processo ensino aprendizagem como deve ser, assim contribuindo para uma autoavaliação verdadeira!
Os profissionais da educação desempenham um papel ativo e colaborativo na autoavaliação institucional, contribuindo para a melhoria contínua da qualidade da educação e do ambiente escolar.
Primeiro se despir de preconceitos, média, culpa; depois se disponibilizar para contribuir com a construção de propostas efetivas para melhoria da oferta e se colocar a disposição de implementar as propostas sugeridas e acatadas.
Papel relevante, pois através dessa avaliação consciente temos como ajudar os estudantes a conquistar seus espaços na sociedade.
Contribuir com ideias e auxiliar na implantação das propostas aprovadas pelo corpo docente.
Os profissionais da educação são forças relevantes e imprescindíveis nesse processo. A capacidade que esses profissionais devem ter, de perscrutar suas potencialidades e reconhecimento das possíveis limitações com vias à sua superação, é de fundamental importância para o êxito na organização e funcionamento da escola e sobretudo, no processo de permanência e aprendizagem dos estudantes.
Importantíssimo, pois é através desses atores que se passa todos processos positivos e negativos e se efetiva todo processos educacional.
Refletir sobre o trabalho realizado coletivamente, se autoavaliar e repensar a fim de planejar novas ações ou redimensionar as existentes a fim de melhorar o serviço prestado e atender as necessidade do alunos.
Compreender a importância do seu papel.

Fonte: Elaborado pela autora.

As respostas transcritas revelam, de modo geral, a compreensão dos participantes quanto ao papel dos profissionais da educação no processo de autoavaliação institucional.

Chamou-nos a atenção termos e expressões como “aceitação”, “adotar a ideia sem medos ou fantasmas”, “estar abertos a essa possibilidade” e “se despir de preconceitos [...], os quais requerem discussão, ainda que não seja esse o objetivo desta pesquisa.

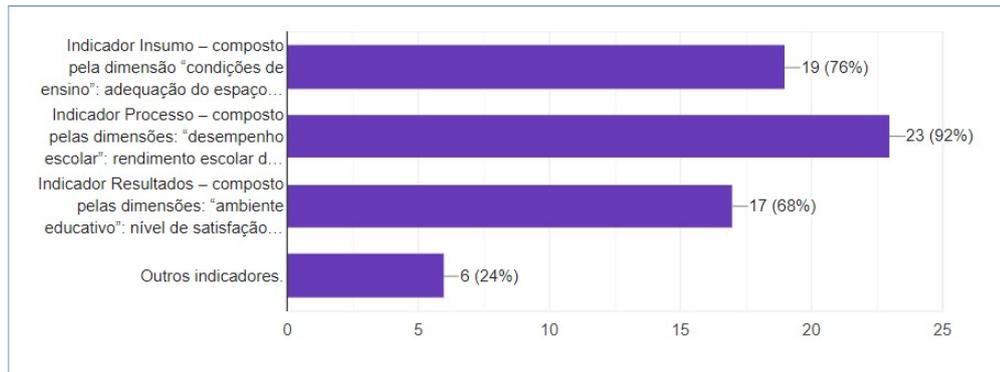
Em nível do senso comum, sabe-se da existência de discurso reproduzido no contexto da educação quanto ao receio ou resistência de alguns à avaliação. Inferimos que essa situação pode se dar por falta de clareza dos objetivos da avaliação, por exemplo. Não podemos descartar a hipótese de que, por algum motivo, haja incompreensão no que se refere ao propósito da avaliação, que não pode ser considerada ação punitiva, mas uma ferramenta para se avaliar a situação real e buscar meios para alcance da situação ideal de atendimento nas instituições escolares. Isso precisa ficar claro para todos os envolvidos no processo de autoavaliação institucional. Outro ponto, é que os profissionais da educação não podem se sentir “cobrados”, uma vez que essa autoavaliação requer a participação e o compromisso de todos os agentes envolvidos. Trata-se de uma ação coletiva que, naturalmente, perpassa o caráter da individualidade de cada sujeito (Lück, 2012).

Quanto à última resposta constante do quadro X – “Compreender a importância do seu papel”, salientamos a relevância do trabalho de sensibilização junto a todos os envolvidos, no sentido de que reste claro o que se pretende com a autoavaliação, cujos benefícios, na verdade, afetam a todos. O princípio de ação coletiva precisa ser incorporado, na perspectiva de que todos são igualmente responsáveis pelo sucesso do aluno em seu percurso formativo no CEJA, cada um no cumprimento de seu papel.

No que se refere aos indicadores que um instrumento de avaliação institucional poderia trazer para subsidiar a tomada de decisões por parte da gestão escolar, pedagógica e financeira, indicamos três (Insumo, Processo e Resultados), deixando a opção “Outros indicadores” para que os participantes da pesquisa pudessem indicar sugestões. Os dados levantados nessa pergunta estão representados no gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Indicadores que um instrumento de avaliação institucional poderia trazer para subsidiar a tomada de decisões por parte da gestão escolar, pedagógica e financeira do CEJA Prof.

José Neudson Braga



Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico¹⁸ mostra que apenas 6 participantes responderam “Outros indicadores”; destes, 5 apontaram quais seriam esses indicadores, transcritos no quadro a seguir.

Quadro 6 – Indicadores apontados pelos participantes

Toda a comunidade escolar.
Indicador de participação. Garantir que cada segmento esteja bem representado e tenha legitimidade.
Atualizações dos eventos extra classes e na elaboração e correção da política educacional.
Mesmo considerando a pertinência dos aspectos citados acima, considero que, quando o nosso debate está circunscrito a EJA, os referidos aspectos devem, também, levar em conta os parâmetros históricos, culturais, sociais, de vida pessoal e experiência escolar de elevado significado para esse grupo de estudantes.
Gestão financeira.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação aos indicadores apontados, conforme a transcrição no quadro anterior, podemos considerar que são pertinentes e integram nosso propósito. No que se refere à participação, indicador sugerido por um dos participantes, não se trata de algo novo, mas um aspecto intrínseco ao processo de avaliação institucional, considerando-se o princípio fundamental da globalidade (Ceará, 2003), antes referido.

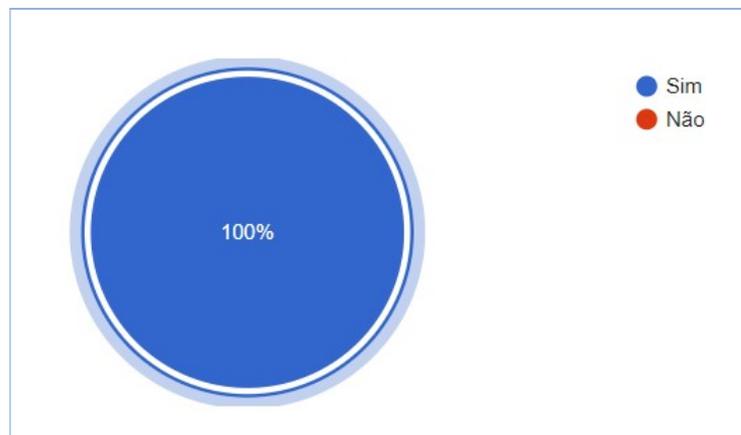
O que vimos discutindo nesta seção contempla variáveis externas ao contexto da sala de aula, no sentido de que a avaliação não pode ser somente na perspectiva da aprendizagem do aluno, sem que sejam considerados os aspectos citados por um dos participantes, de “levar em conta os parâmetros históricos, culturais, sociais, de vida pessoal e

¹⁸ Seria pertinente a análise estatística mais detida dos dados representados nesse gráfico, no entanto, considerando-se o objetivo desta pesquisa, de natureza predominantemente qualitativa, não nos aprofundaremos nessa análise.

experiência escolar de elevado significado para esse grupo de estudantes”. No que se refere à “gestão financeira”, reconhecemos que a sugestão desse participante é fundamental para o modelo de instrumento a ser apresentado neste trabalho.

Na sequência, perguntamos: “Você considera que a efetivação de uma Autoavaliação Institucional no CEJA Prof. José Neudson Braga pode promover a adequação, o reconhecimento e o desenvolvimento permanente dos seus recursos humanos? Todos os participantes responderam “sim”, conforme comprova o gráfico a seguir.

Gráfico 3 – Você considera que a efetivação de Autoavaliação Institucional no CEJA Prof. José Neudson Braga pode promover a adequação, o reconhecimento e o desenvolvimento permanente dos seus recursos humanos?



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da unanimidade representada no gráfico, evidencia-se a compreensão dos respondentes da pesquisa quanto à sua importância para a melhoria da qualidade da educação, que perpassa pela atuação dos sujeitos implicados no processo educativo. Cabe destacar a necessidade de desenvolvimento desses profissionais, o que implica, além do reconhecimento, oportunidades e condições para permanente formação. Outra vez, percebemos convergência entre o que se concebe como autoavaliação institucional, conforme o que pontuaram os participantes da pesquisa, e o que estes aspiram, enquanto integrantes dessa grande ação coletiva, que é formar estudantes para o exercício pleno da cidadania.

Para essa pergunta, solicitamos justificativa, o que foi atendido pelos participantes. Das considerações pontuadas no formulário, destacamos algumas, transcritas no próximo quadro, a seguir.

Quadro 7 – Justificativa das respostas “sim” à pergunta referente à adequação, o reconhecimento e o desenvolvimento permanente dos recursos humanos como resultado da efetivação de Autoavaliação Institucional no CEJA

A autoavaliação institucional é uma ferramenta para nós reconhecermos e adequarmos o trabalho que oferecemos.
Provavelmente, a instituição terá mais condições de expressar para o corpo funcional como a escola está sendo percebida pela comunidade escolar.
Considero os recursos humanos fundamentais para melhoria do processo ensino- aprendizagem, fazendo -se necessário sua adequação contínua pela avaliação institucional.
Acredito que dados bem analisados podem apontar o que podemos melhorar.
Através desse processo, a escola pode identificar áreas de melhoria, avaliar o desempenho de sua equipe, reconhecer boas práticas e definir estratégias para o desenvolvimento contínuo do corpo docente e administrativo.
Autoavaliação é um processo contínuo e em educação há processos dinâmicos que necessitam ser sempre pensados e repensados.
Desde que o processo seja verdadeiramente democrático, participativo e envolvente.
Através da auto avaliação pode se analisar o desempenho profissional, possibilitando revisar sua atuação e se necessário buscar melhorias através de estudos/capacitações.
Ela faz parte do planejamento e política educacional do Estado e do País.
A força do conjunto dos profissionais, desde que todos se auto avaliem, fazem a diferença e tenham os mesmos objetivos.
Com Autoavaliação podemos diagnosticar e encontrar soluções para resolver os problemas.
A autoavaliação em todos os aspectos da nossa vida é imprescindível. No âmbito de uma instituição escolar e de EJA ela assume significado imensurável.
Sim, pois podemos detectar os pontos fortes e fraco do processo avaliativo. Não existe nada mais salutar que a transparência em todos os setores educacional, seja ele o que for.
A mudança é algo necessário e inerente quando intencionamos melhorar as ações realizadas. Entretanto, não é relevante mudar por mudar, mas analisar a necessidade real das mudanças, visto que modismos nem sempre conseguem resolver os reais problemas de uma instituição. Portanto, a avaliação é um elemento de extrema importância para se avaliar a rota e redimensioná-la se necessário.
Se auto avaliação for feita de forma clara, verdadeira, democrática e sem maquiagem poderá identificar a necessidade de mudança pra obter melhores resultados

Fonte: Elaborado pela autora.

É possível concluir, a partir das respostas apresentadas, que a autoavaliação institucional é uma ferramenta que possibilita, além do que já vem sendo discutido nesta pesquisa, o autoconhecimento, assim como postula Lück (2012), no que se refere ao trabalho da escola. Segundo a autora, esse trabalho só é “possível na medida do esforço conjunto de seus atores para se conhecerem, conhecerem como interagem e como integram os seus esforços conjuntos, e qual o alcance de seu trabalho” (Lück, 2012, p. 48).

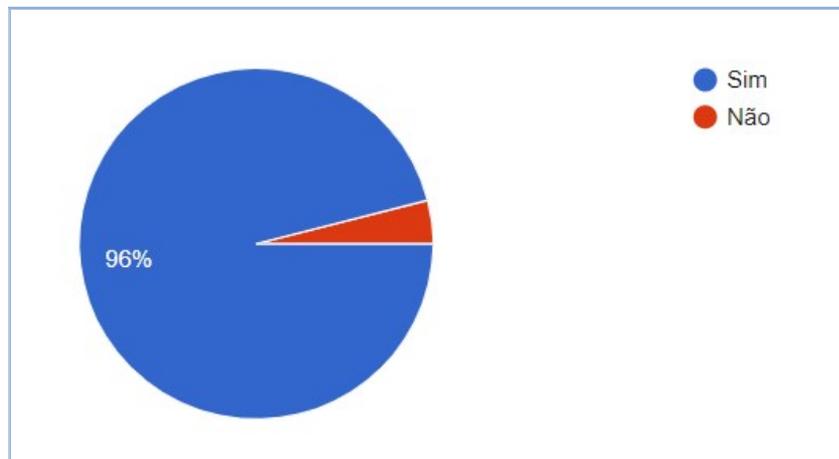
Além do contexto individual, em que o profissional deve se reconhecer como parte da ação coletiva que é a educação, os participantes compreendem, conforme algumas respostas, que os processos avaliativos são importantes, uma vez que estes possibilitam a acolhida à “percepção da comunidade escolar em relação aos profissionais”. Os recursos humanos, destacamos, foram classificados por um dos respondentes como “fundamentais para

melhoria do processo ensino-aprendizagem”, sugerindo que a adequação dos serviços prestados se dê de forma contínua, por meio da avaliação institucional.

Outro aspecto que vale ser pontuado, diz respeito às considerações apontadas por um dos participantes da pesquisa, o qual afirma que por meio da avaliação, “a escola pode identificar áreas de melhoria, avaliar o desempenho de sua equipe, reconhecer boas práticas e definir estratégias para o desenvolvimento contínuo do corpo docente e administrativo”. Trata-se de uma perspectiva que revela o entendimento desse participante quanto à dimensão da autoavaliação enquanto instrumento de gestão e de indicadores de qualidade da educação, defendida como um processo que deve se dar em caráter contínuo, considerando-se que na educação constitui-se de processos dinâmicos que exigem constante revisão.

A questão seguinte – “Você considera que a efetivação de uma Autoavaliação Institucional no CEJA Prof. José Neudson Braga pode incentivar a transparência e o compartilhamento de informações e conhecimentos?”, contou com 24 respostas “sim” e 1 “não”, o que representa, respectivamente, 96% e 4% do total de participantes. O gráfico a seguir ilustra esses dados.

Gráfico 4 – Você considera que a efetivação de uma Autoavaliação Institucional no CEJA Prof. José Neudson Braga pode incentivar a transparência e o compartilhamento de informações e conhecimentos?



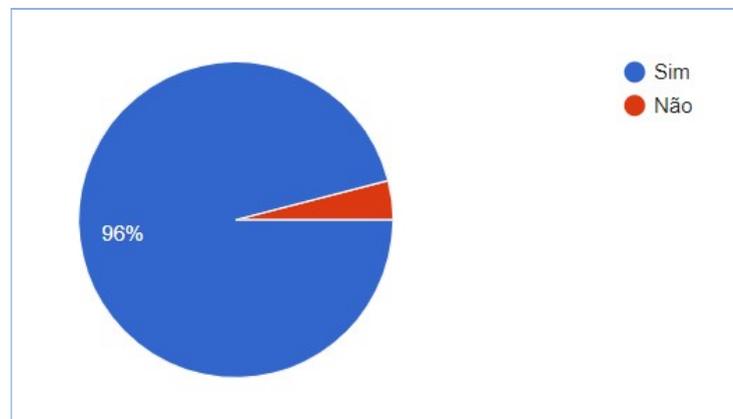
Fonte: Elaborado pela autora.

A transparência e o compartilhamento de informações e conhecimentos, contemplados na pergunta a que se refere esse gráfico, constituem-se aspectos a serem considerados na autoavaliação institucional, haja vista o princípio da “publicidade” (Ceará, 2003). Do ponto de vista administrativo, no contexto dos serviços públicos, “a avaliação institucional atua como parte de um processo que possibilita a comunidade escolar o controle

social sobre as ações e serviços executados pela escola” (Ceará, 2003, p. 10). Assim, as respostas confirmam, mais uma vez, o entendimento dos participantes quanto ao que se concebe como autoavaliação institucional.

No que se refere à pergunta “Você considera que a efetivação de uma Autoavaliação Institucional no CEJA Prof. José Neudson Braga poderá auxiliar no gerenciamento financeiro da instituição?”, o resultado se repete, isto é, 24 respostas “sim” e 1 “não”, o que corresponde a 96% e 4% do total de participantes, respectivamente. Os referidos dados estão representados no gráfico a seguir.

Gráfico 5 – Você considera que a efetivação de Autoavaliação Institucional no CEJA Prof. José Neudson Braga poderá auxiliar no seu gerenciamento financeiro?

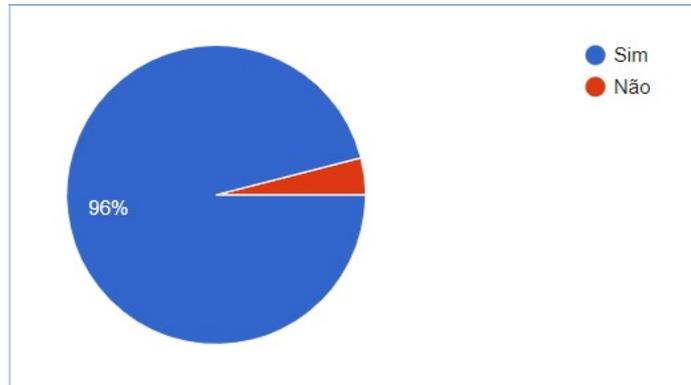


Fonte: Elaborado pela autora.

Consideramos a questão do gerenciamento financeiro da instituição escolar pertinente, pois, no seu papel social, e partindo do princípio da gestão democrática, há que se primar pela transparência e participação de todos, na construção da autonomia institucional, incluindo-se suas diversas áreas: pedagógica, administrativa e financeira. Vale destacar que essa autonomia é prevista na LDB, art. 15, que assim orienta: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público” (Brasil, 2016).

Seguindo no questionário, perguntamos “Você considera que a efetivação de uma Autoavaliação Institucional no CEJA Prof. José Neudson Braga poderá contribuir para a efetividade do processo de ensino e aprendizagem?”. Nessa pergunta, novamente os dados se repetem, isto é, 96% dos participantes responderam “sim”, em números absolutos 24, e 4%, “não”, o que representa 1 participante em números absolutos.

Gráfico 6 – Você considera que a Autoavaliação Institucional no CEJA Prof. José Neudson Braga poderá contribuir para a efetividade do processo de ensino e aprendizagem?



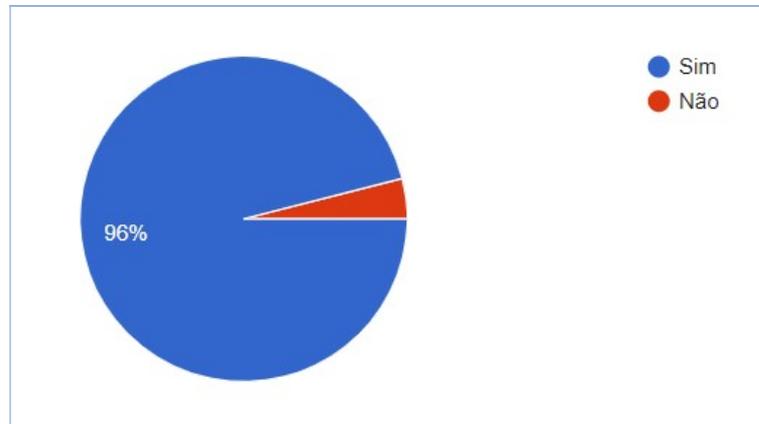
Fonte: Elaborado pela autora.

Esse resultado corrobora a compreensão de que a avaliação institucional tem como propósito qualificar os serviços ofertados, no contexto do CEJA, promovendo educação de qualidade, objetivo fim da instituição, que se reflete na aprendizagem dos estudantes atendidos. Conforme vimos, a avaliação da aprendizagem por si só acaba, de certo modo, culpabilizando os estudantes pelo fracasso escolar, caso se observe baixo rendimento, sem levar em consideração fatores externos ao âmbito escolar. Para que se efetive um ensino de qualidade é necessário que toda a estrutura organizacional seja considerada em suas práticas e possibilidades de intervenção e melhorias.

Nesse sentido, vale retomar os pressupostos teóricos de Luckesi (2011; 2018), nos quais o autor explicita a necessidade de articulação entre as dimensões avaliativas da educação básica, previstas na legislação brasileira – Resolução nº 4/2010 (Brasil, 2010). Tal posicionamento reforça o papel da avaliação institucional no sentido de se atender ao princípio da globalidade (Ceará, 2003), ou seja, todos os envolvidos no processo educacional precisam ser considerados para que se possa ofertar uma educação de qualidade, especialmente pela natureza dinâmica característica do contexto escolar (Fernandes, 2002; Luckesi, 2011; 2018; Lück, 2012).

Passando à questão seguinte do formulário – “Você considera que a efetivação de uma Autoavaliação Institucional no CEJA Prof. José Neudson Braga poderá aperfeiçoar continuamente os processos de planejamento, gestão, e as atividades operacionais e administrativas?”, obtivemos resultado igual ao das duas perguntas anteriores: 24 “sim” e 1 “não”, 96% e 4% do total de participantes, respectivamente. A seguir, gráfico ilustrativo.

Gráfico 7 – Você considera que a Autoavaliação Institucional no CEJA Prof. José Neudson Braga poderá aperfeiçoar os processos de planejamento, gestão e atividades operacionais e administrativas?

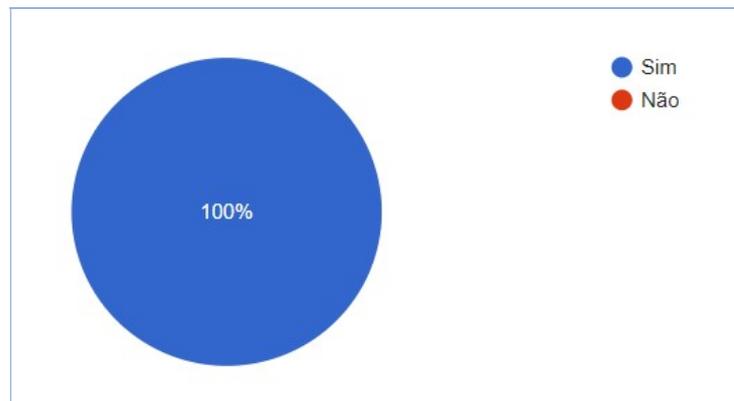


Fonte: Elaborado pela autora.

É possível constatar, conforme o que vem sendo discutido nesta pesquisa, com a devida fundamentação teórica, que os participantes efetivamente compreendem a relevância da avaliação institucional para a melhoria dos processos constituintes do contexto educacional. Vimos que todos os segmentos que constituem o processo educativo devem ser contemplados, atendendo-se o princípio fundamental da adesão, bem como o princípio da globalidade (Ceará, 2003), como dito antes. Assim, o sucesso do CEJA, enquanto estrutura organizacional, depende dessa visão global da organização, que inclui processos como planejamento e gestão, atividades operacionais e administrativas.

Finalmente, encerrando o questionário, perguntamos: “O processo de Autoavaliação Institucional deve ocorrer com participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Você concorda com essa afirmativa?”. Como esperado, os participantes foram unânimes em suas respostas, que foi “sim”. Vejamos o gráfico a seguir.

Gráfico 8 – Você concorda que o processo de Autoavaliação Institucional deve ocorrer com participação de todos os segmentos da comunidade escolar?



Fonte: Elaborado pela autora.

Com esse gráfico, concluímos a discussão da qual nos ocupamos nesta subseção, fundamentada nos teóricos citados (Fernandes, 2002; Luckesi, 2011; 2018; Lück, 2012). Constatamos, por fim, notório interesse dos participantes na efetivação de avaliação institucional do CEJA, na perspectiva da autoavaliação, como instrumento de gestão que possibilita a observância às ações realizadas e os resultados obtidos, visando intervenções necessárias, quando for o caso, no sentido de se assegurar a oferta de uma educação de qualidade ao seu público atendido.

7.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DO O QUESTIONÁRIO “AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: UMA PROPOSTA DE INSTRUMENTO DE INDICADORES DE QUALIDADE PARA OS CEJAS” – ALUNOS

No tópico anterior, discorremos sobre os dados resultantes do questionário aplicado junto a professores, funcionários e representantes da gestão do CEJA Prof. José Neudson Braga. Passaremos, neste tópico, a discutir os resultados obtidos mediante aplicação junto a alunos do CEJA do questionário “Avaliação institucional: uma proposta de instrumento de indicadores de qualidade para os CEJAs - Alunos” (Apêndice B).

O questionário segue a mesma proposta do que foi aplicado junto a professores, funcionários e representantes do núcleo gestor do CEJA, com algumas adaptações, no sentido de possibilitar aos alunos respondentes uma melhor compreensão quanto ao propósito da pesquisa. Dentre as referidas adaptações, destacamos a redução do número de questões e a apresentação do conceito de autoavaliação institucional, abrindo o questionário, de modo que os alunos tivessem uma noção global do que se trata esse conceito e sua relevância.

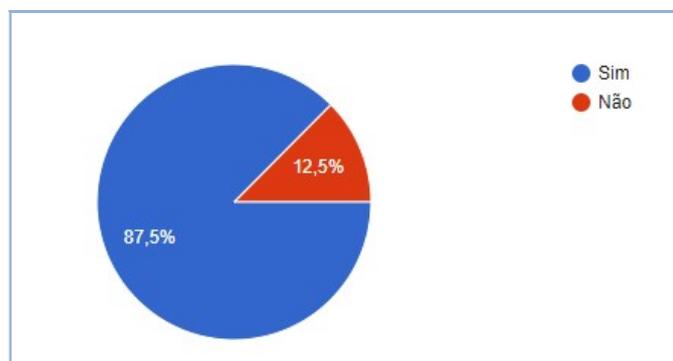
Reiteramos o objetivo desse questionário, que era coletar informações que pudessem subsidiar a elaboração de instrumento de indicadores de qualidade para avaliação institucional do CEJA, conforme explicitado anteriormente. Cumpre-nos informar que o questionário dos alunos constou de sete perguntas, buscando contemplar o maior número possível de alunos, visando a escuta a esses agentes, considerados a razão de ser dos serviços prestados pela instituição de ensino em pauta.

A elaboração do referido questionário, conforme dito antes, se deu por meio do *Google Forms*, ferramenta que implica maior facilidade de acesso, uma vez que o link gerado pela plataforma, direcionando o participante para o formulário, pode ser acessado de qualquer dispositivo. Assim, utilizamo-nos de e-mail e whatsapp, canais de comunicação com alunos do CEJA, para envio da proposta da pesquisa-sondagem, convidando-os a contribuírem com a pesquisa, respondendo o questionário.

Do total de 39 alunos, 16 aceitaram participar da pesquisa, uma amostra que consideramos representativa para o cumprimento do nosso propósito de oportunizar aos alunos espaço para se posicionarem, manifestando seus interesses quanto à avaliação institucional no CEJA do qual fazem parte. A seguir, teceremos comentários quanto aos resultados obtidos mediante as respostas dos participantes.

A pergunta inicial foi “No seu entendimento, a prática de Autoavaliação Institucional no CEJA Prof. José Neudson Braga poderá impactar seu acesso, permanência e êxito nos estudos?”. Vejamos o resultado no gráfico a seguir:

Gráfico 9 – A prática de Autoavaliação Institucional no CEJA poderá impactar seu acesso, permanência e êxito nos estudos?



Fonte: Elaborado pela autora.

Dos 16 participantes, 14 responderam “sim”, o que equivale ao percentual de 87,5%, e 2 responderam “não”, o equivalente a 12,5%. Esse resultado nos leva a inferir que os

alunos compreendem o conceito de “autoavaliação institucional” e, mais que isso, consideram a relevância dessa prática para a melhoria da educação ofertada no CEJA. Nessa pergunta, solicitamos aos participantes que justificassem sua resposta, o que nos possibilitaria confirmar se, de fato, houve entendimento quanto à pergunta. As justificativas estão transcritas¹⁹ no quadro a seguir .

Quadro 8 – Justificativas das respostas “sim” à questão que trata do no impacto da autoavaliação institucional para ampliar o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes

Acredito que todas as pessoas merecem educação, mesma elas já estando em uma idade avançada. O ceja pode abrir portas para as pessoas que buscam uma chance para um futuro promissor que escolherem ir.
Gosto muito do ensino do ceja só acho que o material didático é precário.
Por que os professores e diretores são muito eficientes e dedicados ao aluno
Porque a coordenação da escola está sempre lutando pela melhoria do aluno.
Sim, é sempre importante haver esse tipo de autoavaliação.
A autoavaliacao ajuda a identificar os acertos e os desafios que a escola apresenta.
consegui terminar a escola graças ao ceja neudson braga.
Tem me dado a oportunidade de estudar mesmo com minha rotina de casa, trabalho e família, e assim me ajudado muito a concluir meus estudos porque é a prática correta de Autoavaliação
Pq essa avaliação e bem clara e no incentiva a apostar em nosso futuro.
Porquê avaliação trás mudanças prá nós.
Porque depois da avaliação a direção poderá promover as melhorias necessárias

Fonte: Elaborado pela autora.

Ressaltamos que duas respostas registradas não constam do quadro, que foi um “sim” e um “s” como justificativas, o que pode ter ocorrido por alguma questão técnica no momento da digitação ou até mesmo do envio. Podemos inferir, ainda, que essas realmente tenham sido as respostas intencionais desses participantes.

Seguindo em nossa discussão dos resultados, cabe destacar a primeira resposta do quadro, que diz “Acredito que todas as pessoas merecem educação, mesma elas já estando em uma idade avançada. O ceja pode abrir portas para as pessoas que buscam uma chance para um futuro promissor que escolherem ir.”

Observamos, a partir dessa justificativa, que há o entendimento, ou a crença, conforme afirma o respondente, na educação como direito de todos, inclusive dos jovens e adultos que não tiveram condições de frequentar a escola em outra oportunidade. Essa afirmativa nos remete ao papel da EJA na sociedade e ao que esta representa na formação dessas pessoas, com destaque para o espaço do CEJA como “portas” para aqueles que

¹⁹ Por se tratar de transcrição, optamos por não fazer qualquer interferência ou adaptação em relação à escrita dos participantes nas respostas às perguntas abertas do questionário. Trata-se, portanto, de transcrição literal.

perseguem o sonho de um futuro promissor. Em outra justificativa, o participante enfatiza que sua formação se deu graças ao CEJA, o que reforça a necessidade da autoavaliação institucional, cujo objetivo é a promoção da qualidade dos serviços ofertados na instituição.

Outras justificativas que valem a pena ser citadas, são “Porquê avaliação trás mudanças prá nós” e “Porque depois da avaliação a direção poderá promover as melhorias necessárias”. Essas justificativas nos levam a entender, de forma mais clara, que os participantes compreenderam o significado da autoavaliação institucional e que essa prática pode impactar o acesso, a permanência e o sucesso do aluno. Está explícita em uma delas a expectativa de mudanças e, na outra, foi mencionada “a direção”, supostamente da qual se espera ação a partir dos resultados da autoavaliação do CEJA.

Em uma das respostas, em uma breve reivindicação, um participante faz referência ao material didático utilizado no CEJA, adjetivando-o de “precário”. Um aspecto que nos chamou a atenção para a importância da participação dos alunos, tanto na sondagem que realizamos, quanto na autoavaliação, quando esta for aplicada. A visão do aluno é a de um lugar que só a ele pertence. Quem mais, de forma simples e natural, classificaria o material didático como precário?

O posicionamento desse aluno, participante da pesquisa, nos remete, novamente, às inquietações de Luckesi (2011), conforme citado no referencial teórico desta pesquisa, quando este apresenta questões que precisam ser consideradas para se ter uma avaliação justa da aprendizagem do aluno. Um dos aspectos pontuados pelo autor, diz respeito justamente ao material didático utilizado, que deveria ser avaliado quanto à adequação para se verificar sua eficácia. A instituição escolar que se compromete a assegurar a qualidade do serviço ofertado, a qual se reflete na aprendizagem do aluno, deve, conforme Luckesi (2018), adotar a prática da avaliação no âmbito institucional de forma permanente.

Quanto às justificativas para as respostas “não”, que foram duas (2), a primeira foi “Com foco e determinação nada pode nos impactar”. A pergunta, vale lembrar, dizia respeito ao impacto da autoavaliação institucional para ampliar o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes. Como no questionário o comando era claro, ao dizer, “no seu entendimento”, não cabe discussão sobre esse aspecto. Resta refletir, entretanto, se o termo “impactar” teria outro sentido para o respondente.

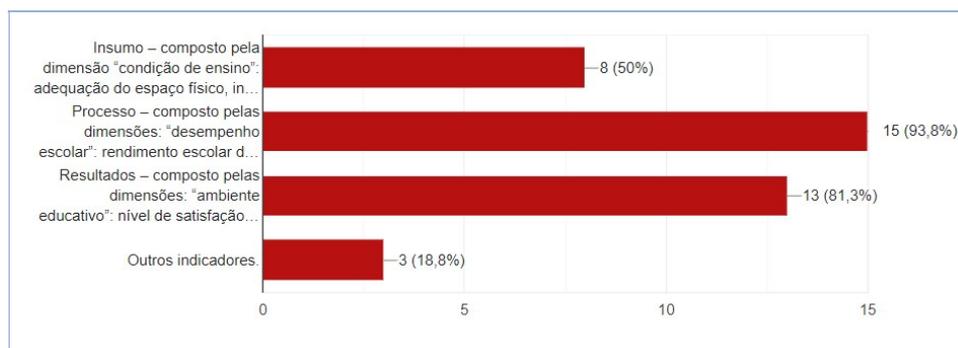
A segunda justificativa, “É um meio eficiente, para os alunos aprenderem a identificar e corrigir seus erros”, aproxima-se, na verdade, do que se concebe como autoavaliação da aprendizagem, o que difere da autoavaliação institucional, conforme propõem os autores cujos pressupostos fundamentam esta pesquisa. O respondente atribui ao

próprio aluno as ações de identificar e corrigir erros, o que nos leva a esse entendimento.

Na pergunta seguinte, a consulta era quanto aos indicadores que deveriam compor um instrumento de avaliação institucional para subsidiar a tomada de decisões nos âmbitos da gestão escolar, pedagógica e financeira. Assim como no questionário dos demais agentes, no questionário que aplicamos junto aos alunos do CEJA contemplamos três indicadores – Insumo, Processo e Resultados – e suas respectivas dimensões, deixando a opção “Outros indicadores” para aspectos considerados importantes na visão dos participantes da pesquisa.

No gráfico a seguir, representamos os dados levantados a partir da questão “Marque os indicadores que você considera importantes para compor instrumento de avaliação institucional no CEJA Prof. José Neudson Braga pergunta”. Havia a orientação de que era possível marcar mais de um item.

Gráfico 10 – Indicadores que um instrumento de avaliação institucional poderia trazer para subsidiar a tomada de decisões por parte da gestão escolar, pedagógica e financeira do CEJA Prof. José Neudson Braga



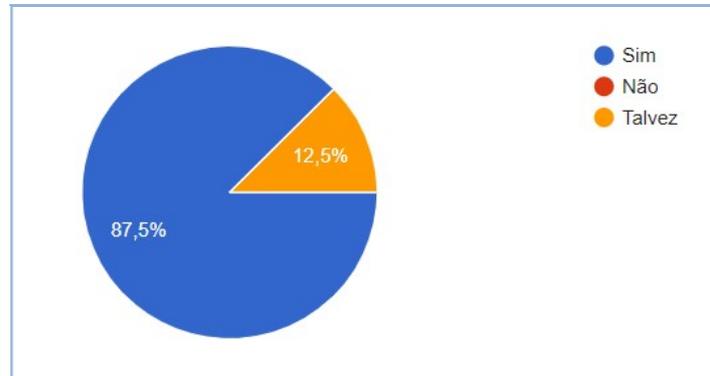
Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme esse gráfico²⁰, dos 16 respondentes, somente 3 responderam “Outros indicadores”; destes, apenas um apontou sugestões que podem ser entendidas como aspectos a serem contemplados nos indicadores Insumos e Processo, respectivamente: “fardamento, psicólogo”. Resta evidente a pertinência de se considerar a perspectiva do aluno atendido no CEJA, agente que melhor pode expressar suas necessidades.

Para a pergunta “Você considera que a prática da Autoavaliação Institucional no CEJA Prof. José Neudson Braga pode contribuir para qualificação do desempenho de seus profissionais?”, 16 participantes responderam “sim” e 2 responderam “talvez”, 87,5% e 12,5%, respectivamente. Não houve registro da resposta “não”, conforme ilustra o gráfico 11.

²⁰ Seria pertinente a análise estatística mais detida dos dados representados nesse gráfico, no entanto, considerando-se o objetivo desta pesquisa, de natureza predominantemente qualitativa, não nos aprofundaremos nessa análise.

Gráfico 11 – Você considera que a prática da Autoavaliação Institucional no CEJA Prof. José Neudson Braga pode contribuir para qualificação do desempenho de seus profissionais?

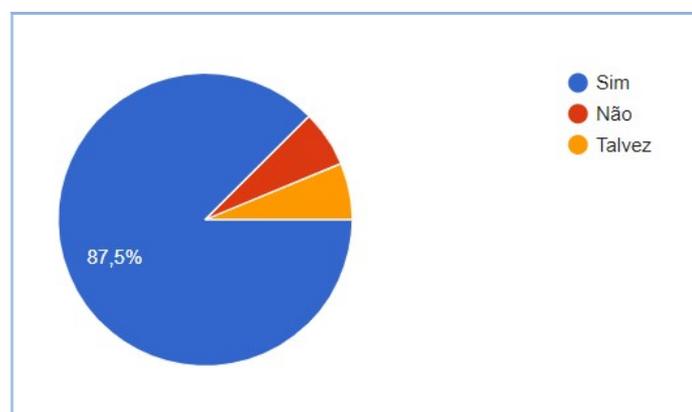


Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados representados no gráfico são indícios da compreensão dos alunos participantes da pesquisa quanto à importância da autoavaliação institucional para a promoção da qualidade da educação, implicados nesta os diversos agentes que participam do processo educativo. Nas aspirações dos alunos, inclui-se a formação e qualificação dos profissionais da educação que atuam no CEJA.

A questão seguinte, “Você considera que a prática de Autoavaliação Institucional no CEJA Prof. José Neudson Braga poderá contribuir para a efetividade do processo de ensino e aprendizagem?”, contou com 14 respostas “sim”, 1 “não”, e 1 “talvez”, o que representa, respectivamente, 87,5%, 6,3 e 6,3% do total de participantes. O gráfico a seguir ilustra esses dados.

Gráfico 12 – Você considera que a prática de Autoavaliação Institucional no CEJA Prof. José Neudson Braga poderá contribuir para a efetividade do processo de ensino e aprendizagem?



Fonte: Elaborado pela autora.

O processo de ensino e aprendizagem, conforme vimos, requer avaliação em suas modalidades – diagnóstica, formativa e somativa – a qual, por si só, não dá conta dos aspectos externos à sala de aula, que podem interferir de forma negativa na aprendizagem do aluno. Essa aprendizagem, como vimos discutindo, constitui-se direito do aluno. Assim, assegurar esse direito a todos implica implementar ações e estratégias que oportunizem aos alunos as condições para a aprendizagem e sua efetiva emancipação, considerando-se os pressupostos freireanos da educação libertadora.

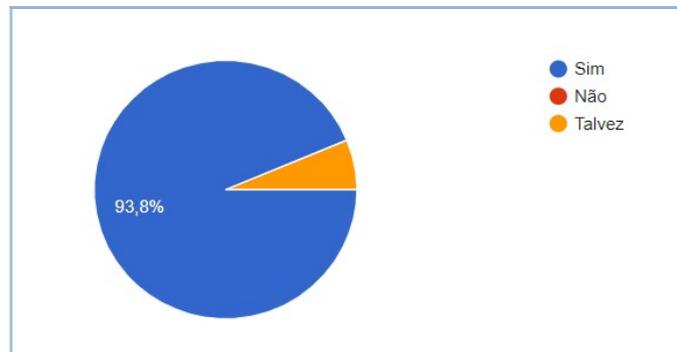
A partir do resultado apresentado no gráfico anterior, é possível inferir que houve apropriação do conceito de autoavaliação institucional por parte dos respondentes da pesquisa. E mesmo que eles não tivessem tanta propriedade em relação ao entendimento desse conceito, o posicionamento deles revela protagonismo, uma vez que assumem o lugar de fala que a eles pertence. Essa atitude nos remete ao princípio da globalidade (Ceará, 2003), aspecto a ser considerado na proposta de construção de modelo de instrumental para autoavaliação do CEJA.

Esse resultado, assim como vimos no questionário aplicado juntos aos demais agentes, confirma os pressupostos que discutem a avaliação institucional na perspectiva do seu objetivo de qualificar os serviços ofertados. Não se pode descartar o fato de que a aprendizagem dos alunos é uma responsabilidade que deve ser compartilhada, evitando-se a continuidade do discurso que, muitas vezes, atribui unicamente ao aluno a culpa por não aprender, quando há todo um contexto a ser considerado.

Por isso, a autoavaliação institucional se faz tão importante, tendo em vista o objetivo da instituição de ofertar educação de qualidade, cujo resultado é medido pela aprendizagem dos estudantes atendidos. O fracasso escolar, discutido há algum tempo por Luckesi (2018), evidenciado pelo baixo rendimento de alunos, não pode ser reduzido a “de quem é a culpa”, mas tratado como um fenômeno que persiste no Brasil, e que diz respeito a todos os envolvidos, incluindo-se fatores externos ao âmbito escolar, inclusive políticas públicas. Cabe retomar, nesse contexto, a articulação entre as dimensões avaliativas da educação básica (Brasil, 2010), conforme discussão proposta por Luckesi (2011; 2018).

No que se refere à pergunta “O processo de Avaliação Institucional deve ocorrer com participação de toda a comunidade escolar, inclusive os alunos. Você participaria dessa avaliação?”, tivemos como resultado o seguinte: 15 respostas “sim” e 1 “talvez”, o que corresponde a 93,8% e 6,3% do total de participantes, respectivamente. Os referidos dados estão representados no gráfico a seguir.

Gráfico 13 – O processo de Avaliação Institucional deve ocorrer com participação de toda a comunidade escolar, inclusive os alunos. Você participaria dessa avaliação?



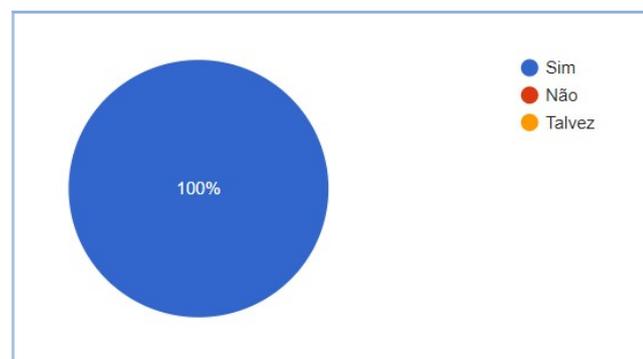
Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados acima referidos nos levam a inferir que podemos contar com a participação dos alunos do CEJA em uma prática de autoavaliação institucional, ainda que esse número de respondentes, no caso 16 alunos, seja apenas uma amostra. A disponibilidade de participar, verificada nos dados, confirmam nossa expectativa, especialmente porque não houve nenhum registro da opção de resposta “não”.

Consideramos esse momento relevante para os alunos, mediante a efetiva participação no contexto escolar, o que demonstra avanços em sua formação, que deve atender às suas necessidades formativas para o pleno exercício da cidadania, assegurado nos normativos da educação brasileira (Brasil, 1996; 1988).

Perguntamos, por último, “Você acredita que a Autoavaliação Institucional contribui para a melhoria da qualidade da educação, no contexto do CEJA?”. Nessa pergunta, os 16 alunos responderam “sim”, isto é, 100% dos participantes, conforme o gráfico a seguir.

Gráfico 14 – Você acredita que a Autoavaliação Institucional contribui para a melhoria da qualidade da educação, no contexto do CEJA?



Fonte: Elaborado pela autora.

Concluimos a análise dos resultados do questionário aplicado junto aos alunos à luz dos pressupostos teóricos (Fernandes, 2002; Luckesi, 2011; 2018; Lück, 2012), certos do interesse desses participantes na efetivação da prática de avaliação institucional do CEJA.

8 PRODUTO EDUCACIONAL: INSTRUMENTAL DE INDICADORES PARA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO CEJA

A proposta de instrumental de indicadores para avaliação institucional do CEJA considera as etapas de sensibilização e de conscientização da comunidade escolar e de todos os segmentos que compõem o processo educativo da referida instituição. Pretende-se, a partir dessa ação, propor a implementação da prática de avaliação institucional em caráter sistemático e permanente no CEJA em pauta, bem como nos demais centros que atendem jovens e adultos. Vislumbramos nessa ação a possibilidade real de subsidiar a gestão na tomada de decisões, o que refletirá em melhorias nos serviços prestados por essa instituição de ensino.

O produto educacional proposto nesta pesquisa, cabe reiterar, partiu de inquietações no contexto escolar, especialmente o fato de a avaliação institucional ser uma realidade na rede de ensino do Ceará, prática adotada há algum tempo, contudo, sem contemplar os CEJAs, instituições igualmente importantes no que se refere aos serviços prestados e ao público atendido. Sem essa atividade, o próprio Projeto Político- Pedagógico, documento norteador de práticas, no qual delineamos a proposta de ensino do CEJA, teria sua concepção comprometida.

Ora, se temos o objetivo de ofertar o ensino de qualidade, e sabemos que esse ensino é perpassado por uma série de fatores, muitas vezes externos à sala de aula, nada mais coerente do que adotarmos a prática da avaliação institucional como uma forma de assegurar que os caminhos traçados para tal sejam os mais acertados. E, caso não estejam sendo, que se possa traçar novos caminhos, partindo de dados e informações baseadas na escuta aos agentes envolvidos, cada um na sua área, contribuindo para a efetiva melhoria do CEJA, enquanto unidade de ensino que atende jovens e adultos, público que tem assegurado constitucionalmente o direito à educação.

Desse modo, o produto educacional ora apresentado constitui-se uma proposta de avaliação institucional construída a partir de pesquisa realizada com os segmentos (núcleo gestor, professores, alunos e funcionários) durante o mestrado profissional. Concebemos a prática dessa avaliação como uma estratégia promotora da melhoria educacional, entendida para além do rendimento dos alunos, considerando-se variáveis que precisam ser analisadas como possíveis influenciadoras na prática docente e no processo ensino e aprendizagem.

Acreditamos que o produto educacional resultante desta pesquisa poderá contribuir nesse sentido, impactando a realidade dos CEJAs, uma vez que a avaliação

institucional a ser aplicada, por meio dos instrumentos elaborados nesta pesquisa, poderá ser determinante para mudanças necessárias no contexto institucional.

O referido produto educacional visa subsidiar decisões que possam resultar em soluções para as questões levantadas pelos agentes participantes da pesquisa, no que se refere à realidade institucional e o que se pretende alcançar com os serviços ofertados, conforme dispõe o PPP e outros documentos que regem a instituição. Não diz respeito unicamente a problemas de sala de aula, mas do ambiente escolar como um todo, reconhecendo-se a importância do papel de todos os segmentos, suas experiências, saberes e anseios. Assim, a pesquisa efetivamente retornará ao CEJA, para a aplicação, no futuro, da avaliação proposta.

Com esse produto, que reflete a manifestação dos agentes participantes, esperamos contribuir para o aprimoramento de práticas no CEJA, em atendimento ao princípio básico de aplicabilidade. Esperamos, ainda, que essa ação proposta possa se expandir, alcançando os demais CEJAs que compõem a rede estadual de ensino do Ceará, com a possibilidade de adequações à realidade de cada um e a articulação entre conhecimentos acadêmicos e processos educativos.

A avaliação institucional busca analisar e compreender o funcionamento da instituição de ensino como um todo, considerando não apenas o desempenho dos alunos, mas também aspectos relacionados à gestão, estrutura física, recursos pedagógicos, formação de professores, clima, dentre outros. Partindo desse entendimento, o instrumento de avaliação, portanto, foi elaborado visando à coleta e análise de dados relativos às seguintes dimensões:

- a) Dimensão 1 – Clima organizacional;
- b) Dimensão 2 – Organização do trabalho escolar;
- c) Dimensão 3 – Organização do trabalho docente;
- d) Dimensão 4 – Infraestrutura institucional física.

Cumpramos ressaltar, ainda, que o produto educacional ora apresentado foi elaborado a partir dos pressupostos teóricos discutidos neste trabalho e com base nas propostas de alguns materiais, com as devidas adaptações para o contexto dos CEJAs. Os materiais que subsidiaram nosso trabalho foram os seguintes: O que revela o espaço escolar? (2013); Indicadores da qualidade na educação (2004); Avaliação Institucional das escolas públicas do Ceará – manuais de orientação (2003); Avaliação institucional das escolas públicas do Ceará – Relatório Geral (2002).

A seguir, apresentamos proposta de instruções de aplicação, indicando, na sequência, metodologia de análise dos resultados obtidos pelo instrumental.

8.1 INSTRUÇÕES DE APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO DE AUTOAVALIAÇÃO

Considerando-se a complexidade que a avaliação institucional, ou autoavaliação institucional, implica, antecede a aplicação do instrumental alguns procedimentos, tais como:

- ✓ Definir cronograma de trabalho;
- ✓ Elaborar Plano de Trabalho;
- ✓ Sensibilizar os centros de educação de jovens e adultos para participação;
- ✓ Capacitar os atores envolvidos na aplicação do instrumental;
- ✓ Definir as responsabilidades dos atores envolvidos na aplicação do instrumental.

Para a aplicação do instrumental, faz-se necessário instituir comissão de avaliação, que atuará, juntamente com o Conselho Escolar, na coordenação e acompanhamento das atividades que compõem o processo avaliativo no CEJA. Vislumbra-se, ainda, a participação de representantes da SEDUC no acompanhamento desse processo.

Visando otimizar tempo e recursos humanos, bem como possibilitar as discussões pertinentes sobre os indicadores abordados no instrumental, é interessante que essa aplicação seja feita em grupos de até dez (10) participantes, por segmento, contando com a atuação de um aplicador responsável pelo registro do que for decidido pelo grupo. Esse aplicador, também denominado redator, deverá atentar para a necessidade de serem ouvidos todos os participantes do grupo, respeitando-se, dessa forma, o direito à participação.

Embora reconhecendo a importância da escuta a todos os segmentos, com base nos princípios da adesão e da globalidade (Ceará, 2003), esta proposta não contempla instrumento para os pais, considerando-se que o público-alvo do CEJA é constituído, em sua maioria, por alunos maiores de idade, o que justificaria, em nível de inferência, a baixa frequência dos pais na instituição. Porém, tendo em vista o caráter da flexibilidade que se atribui aos instrumentos, os quais podem ser adaptados conforme a realidade do CEJA, esse segmento pode ser incluído em momento oportuno.

A aplicação do instrumental pode acontecer de forma presencial, ou, se for o caso, on-line, mediante reunião remota de orientação junto aos grupos respondentes. O importante é que haja a efetiva atuação dos membros da comissão a ser instituída e do Conselho Escolar, no sentido de possibilitar o entendimento e a participação de todos, de modo que o processo se dê de forma transparente e isenta, atendendo aos princípios éticos, e a consequente legitimidade (Ceará, 2003).

Concluída a aplicação, compete aos membros da comissão de avaliação e do Conselho Escolar consolidar os dados, proceder à análise destes e elaborar relatório e dar os encaminhamentos, em momento coletivo, com a participação de toda a comunidade escolar, em cumprimento ao princípio da publicidade (Ceará, 2003). A partir de então, inicia-se o processo de discussão e tomada de decisões, de forma coletiva.

8.2 METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS PELO INSTRUMENTO DE AUTOAVALIAÇÃO

Conforme vimos, os resultados da autoavaliação devem ser submetidos a uma análise. Para realização dessa análise, sugerimos a adoção de uma metodologia que, inicialmente, defina o nível de satisfação de cada um dos segmentos do CEJA. Os níveis de satisfação serão: baixo, médio e alto.

Para classificar esse nível de satisfação, deve-se agrupar, por nível, as opções dadas para as respostas indicadas no instrumento, conforme o quadro a seguir.

Quadro 9 – Classificação do nível de satisfação dos respondentes da pesquisa

NÍVEL DE SATISFAÇÃO	OPÇÕES DE RESPOSTAS
Baixo	Não, Raramente, Nunca, Baixa, Nenhuma, Muito Fraco
Médio	Parcialmente, Moderado, Bom, Regular
Alto	Sim, Sempre, Frequentemente, Alto, Ótimo, Excelente

Fonte: Elaborado pela autora.

Apartir dos níveis de satisfação, deve-se realizar uma nova categorização dos resultados (conceitos), usando-se como referência o percentual de cada nível de satisfação, com o objetivo de se encontrar um conceito final e único para o aspecto avaliado. Em outras palavras, para cada pergunta será identificado, por segmento de público, o percentual de respostas que apontavam para cada nível de satisfação (baixo, médio, alto). Se o percentual estiver entre 0 e 49,99%, teremos como resultado da avaliação no segmento de público o conceito de “risco relevante”. Caso esse percentual esteja entre 50 e 69,99%, o conceito será de avaliação “regular”; e se o percentual for igual ou maior que 70%, o resultado final por segmento apontará para o conceito “satisfatório”.

Entende-se por “riscos relevantes” aqueles que podem colocar em risco a capacidade do processo de entregar o resultado pretendido pela instituição. O conceito “regular”, por sua vez, mostra que as práticas vivenciadas na instituição de ensino são

medianas e podem passar por melhoria e aperfeiçoamento da qualidade dos respectivos trabalhos. E, por fim, a potencialidade é o que mostra que as *ações* e o controle institucional dos processos institucionais são eficazes.

Na metodologia proposta, quando somente dois segmentos de público estão envolvidos e um dos segmentos aponta para um “risco relevante” e o outro para uma “potencialidade”, diz-se então haver uma “oportunidade de melhoria”. A oportunidade de melhoria é um conceito que pode levar à adoção de novas práticas, construção de parcerias, uso de novas tecnologias e outras possibilidades desejáveis e viáveis para atender às necessidades da instituição ou de seus atores (estudantes, servidores, gestores). No caso de três segmentos envolvidos, um conceito de “risco relevante” anula uma potencialidade, prevalecendo, então, o resultado da avaliação do terceiro segmento de público considerado.

A metodologia de análise proposta compreende, ainda, as críticas e sugestões indicadas pelos respondentes do instrumento.

8.3 INSTRUMENTOS PARA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NOS CEJAS

Entendida como processo aberto e contextualizado, de acordo com Lück (2021), não se concebe a avaliação institucional a partir de um modelo padrão a ser replicado em qualquer instituição de ensino, já que cada unidade tem suas especificidades e desafios socioeducacionais. De acordo com a autora, “a avaliação institucional, para ser efetiva, não deve estar centrada em modelos prontos que sejam empregados de forma contínua e imutável” (Lück, 2021, p. 60).

Assim, ao propor o produto educacional resultante desta pesquisa, partimos da concepção de que cada instituição deve ter seu próprio instrumental avaliativo, considerando-se a realidade de cada uma. O importante é que sejam contempladas questões entendidas como essenciais para o bom funcionamento dessas instituições, no sentido de se atender às necessidades formativas dos alunos.

A seguir, os instrumentos propostos.

DIMENSÃO 1 – CLIMA ORGANIZACIONAL (PARA TODOS OS SEGMENTOS)

1 Como você avalia o clima organizacional, no que se refere a relacionamentos interpessoais?²¹

Excelente () Ótimo () Bom () Regular ()

2 O clima organizacional contribui para sua motivação profissional?

Sempre () Frequentemente () Raramente () Nunca ()

3 No que se refere à disciplina, você conhece as regras de convivência na instituição?

Sim () Não () Parcialmente ()

3.1 As normas de disciplina são respeitadas por você ?

Sim () Não () Parcialmente ()

4 Existe respeito e confiança entre os servidores e gestores?

Sempre () Frequentemente () Raramente () Nunca ()

5 Existe respeito e confiança entre os servidores?

Sempre () Frequentemente () Raramente () Nunca ()

6 Existe respeito e confiança entre os servidores e estudantes?

Sempre () Frequentemente () Raramente () Nunca ()

7 Há espaços no CEJA nos quais todos os segmentos possam discutir e negociar encaminhamentos relativos ao andamento da instituição?

Sempre () Frequentemente () Raramente () Nunca ()

8 No CEJA, existem ações voltadas para melhoria da qualidade de vida do servidor?

Sempre () Frequentemente () Raramente () Nunca ()

CRÍTICAS E SUGESTÕES:

²¹ Em todas as questões, quantificar o número de respondentes para cada opção.

DIMENSÃO 2 – ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DO CEJA (SEGMENTOS NÚCLEO GESTOR E PROFESSORES)

1 Qual seu conceito em relação à limpeza do Centro de Multimeios?²²

Excelente () Ótimo () Bom () Regular ()

2 Qual seu conceito em relação à iluminação do Centro de Multimeios ?

Excelente () Ótimo () Bom () Regular ()

3 Qual seu conceito em relação à ventilação do Centro de Multimeios?

Excelente () Ótimo () Bom () Regular ()

4 Qual seu conceito em relação ao mobiliário do Centro de Multimeios?

Excelente () Ótimo () Bom () Regular ()

5 Qual o seu conceito em relação aos equipamentos do Centro de Multimeios?

Excelente () Ótimo () Bom () Regular ()

6 Qual o seu conceito em relação às salas de aula?

Excelente () Ótimo () Bom () Regular ()

7 Qual o seu conceito em relação aos banheiros?

Excelente () Ótimo () Bom () Regular ()

8 Qual o seu conceito em relação à sala dos professores?

Excelente () Ótimo () Bom () Regular ()

9 Indique providências adotadas pelo CEJA para assegurar a aprendizagem dos alunos e conceituá-las conforme opções no quadro a seguir.

PROVIDÊNCIAS	CONCEITO			
	Excelente	Ótimo	Bom	Regular
Correção da atividade como pré requisito para realização da prova.	()	()	()	()
Correção das provas na presença do aluno.	()	()	()	()
Aplicação de prova de recuperação com prazo mínimo de um dia após o resultado da prova com nota abaixo da média.	()	()	()	()

10 No espaço abaixo, discorra sobre como o Projeto Político-Pedagógico tem servido para orientar as ações do CEJA.

²² Em todas as questões, quantificar o número de respondentes para cada opção.

11 O CEJA tem posto em prática direitos e deveres previstos no regimento interno? Registre no espaço abaixo suas considerações sobre como isso tem acontecido.

12 Quanto ao espaço de participação, indique, dentre as opções abaixo, as atividades das quais você participa.

ATIVIDADES	CONCEITO			
	Sempre	Frequentemente	Raramente	Nunca
Elaboração do Plano de Ação/PPP	()	()	()	()
Execução de atividades escolares (festivas/comemorativas)	()	()	()	()
Tomada de decisão pedagógica	()	()	()	()

13 Como você avalia o atendimento da secretaria escolar?

Excelente () Ótimo () Bom () Regular ()

14 O CEJA dispõe da quantidade de pessoal suficiente para prestar um serviço de qualidade?

Sim () Não () Parcialmente ()

15 No CEJA, são adotadas ações para combater o abandono e a evasão?

Sempre () Frequentemente () Raramente () Nunca ()

CRÍTICAS E SUGESTÕES:

DIMENSÃO 2 – ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DO CEJA (SEGMENTO ALUNOS)

1 Qual seu conceito em relação à limpeza do Centro de Multimeios?²³

Excelente () Ótimo () Bom () Regular ()

2 Qual seu conceito em relação ao mobiliário do Centro de Multimeios?

Excelente () Ótimo () Bom () Regular ()

3 Qual seu conceito em relação à iluminação do Centro de Multimeios?

Excelente () Ótimo () Bom () Regular ()

4 Qual seu conceito em relação à ventilação do Centro de Multimeios?

Excelente () Ótimo () Bom () Regular ()

5 Qual seu conceito em relação ao acervo do Centro de Multimeios?

Excelente () Ótimo () Bom () Regular ()

6 Qual seu conceito em relação à frequência dos alunos no Centro de Multimeios?

Excelente () Ótimo () Bom () Regular ()

7 Qual o seu conceito em relação às salas de aula?

Excelente () Ótimo () Bom () Regular ()

8 Qual o seu conceito em relação aos banheiros?

Excelente () Ótimo () Bom () Regular ()

9 Qual o seu conceito em relação à sala dos professores?

Excelente () Ótimo () Bom () Regular ()

10 Qual o seu conceito em relação à merenda escolar?

Excelente () Ótimo () Bom () Regular ()

11 As condições físicas do CEJA, equipamentos e material didático-pedagógico têm favorecido a aprendizagem?

Sempre () Frequentemente () Raramente () Nunca ()

Justifique, caso haja registro de respostas “Raramente” ou “Nunca”

²³ Em todas as questões, quantificar o número de respondentes para cada opção.

DIMENSÃO 2 – ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DO CEJA (SEGMENTO FUNCIONÁRIOS)

- 1 Especificar ações promovidas pelo CEJA para melhorar o desempenho profissional dos funcionários.²⁴

ATIVIDADES	FREQUÊNCIA			
	Regularmente	Eventualmente	Raramente	Nunca
Cursos	()	()	()	()
Seminários	()	()	()	()
Reuniões	()	()	()	()
Outras	()	()	()	()

- 2 Como você avalia a política de qualificação profissional do CEJA ?

Excelente () Ótimo () Bom () Regular ()

- 3 Atribua um conceito sobre a atuação do corpo técnico-pedagógico-administrativo do CEJA.

Corpo técnico-pedagógico-administrativo	CONCEITO			
	Excelente	Ótimo	Bom	Regular
Diretor(a)	()	()	()	()
Coord. Pedagógico(a)	()	()	()	()
Secretário(a) escolar	()	()	()	()
Professores	()	()	()	()
Funcionários da secretaria	()	()	()	()
Funcionários de apoio	()	()	()	()

- 4 A quantidade de pessoal que trabalha no CEJA é suficiente para a prestação de serviços com qualidade?

Sim () Não () Parcialmente ()

CRÍTICAS E SUGESTÕES:

²⁴ Em todas as questões, quantificar o número de respondentes para cada opção.

DIMENSÃO 3 – ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE (SEGMENTOS NÚCLEO GESTOR E PROFESSORES)

1 O planejamento pedagógico tem orientado a prática docente de forma efetiva?²⁵

Sim () Não () Parcialmente ()

2 Indique pelo menos três orientações oferecidas aos docentes pela coordenação pedagógica e avaliar como elas têm funcionado na prática.

Orientação recebida	Conceito (avaliação do funcionamento)			
	Excelente	Ótimo	Bom	Regular
	()	()	()	()
	()	()	()	()
	()	()	()	()

3 Sobre as metodologias utilizadas pelos docentes para trabalhar os conteúdos, explicita pelo menos três, atribuindo-lhes um conceito.

Metodologias	Conceito			
	Excelente	Ótimo	Bom	Regular
	()	()	()	()
	()	()	()	()
	()	()	()	()

4 Como você avalia as condições para o atendimento individualizado no CEJA?

Excelente () Ótimo () Bom () Regular ()

5 Como você avalia o tempo disponibilizado para o atendimento individualizado no CEJA?

Excelente () Ótimo () Bom () Regular ()

6 Quanto ao material/recursos didático-pedagógicos disponível para uso no CEJA, qual seu conceito?

Excelente () Ótimo () Bom () Regular ()

7 Quanto aos recursos didático-pedagógicos disponíveis para uso no CEJA, inclusive os tecnológicos, qual seu conceito?

Excelente () Ótimo () Bom () Regular ()

8 Em relação às tecnologias digitais como ferramentas didático-pedagógicas, qual seu conceito?

Excelente () Ótimo () Bom () Regular ()

9 Atribua um conceito em relação ao uso do Laboratório de Informática.

Excelente () Ótimo () Bom () Regular ()

10 Como você avalia as condições de atendimento individualizado ao aluno no CEJA?

Excelente () Ótimo () Bom () Regular ()

²⁵ Em todas as questões, quantificar o número de respondentes para cada opção.

11 O sistema de avaliação da aprendizagem adotado no CEJA possibilita a detecção de dificuldades e avanços dos alunos? Indique abaixo suas dificuldades em relação ao sistema de avaliação adotado.

12 O sistema de avaliação da aprendizagem adotado no CEJA tem resultado em subsídios para o planejamento das práticas e metodologias de ensino?

Sim () Não () Parcialmente ()

13 Indique os principais instrumentos utilizados no CEJA para avaliação da aprendizagem, com as respectivas justificativas.

Instrumentos utilizados	Justificativas (porque são importantes)

14 No espaço abaixo, registre como o “erro” do aluno é trabalhado a partir das avaliações da aprendizagem no contexto do CEJA.

15 No que se refere à formação continuada, os professores e núcleo gestor têm oportunidade de se atualizar e participar de espaços formativos?

Sempre () Frequentemente () Raramente () Nunca ()

16 Os espaços formativos contemplam a diversidade dos alunos no sentido da educação inclusiva?

Sempre () Frequentemente () Raramente () Nunca ()

CRÍTICAS E SUGESTÕES

DIMENSÃO 4 – INFRAESTRUTURA FÍSICA DO CEJA (TODOS OS SEGMENTOS)

1 Que conceito você atribui à estrutura física do CEJA, incluindo-se aspectos como espaços, mobiliário, iluminação e ventilação?²⁶

Excelente () Ótimo () Bom () Regular ()

2 Você considera o espaço para atendimento individualizado adequado?

Sim () Não () Parcialmente ()

3 Avalie a qualidade dos espaços existentes no CEJA.

ESPAÇOS FÍSICOS	CONCEITO			
	Excelente	Ótimo	Bom	Regular
Centro de Multimeios	()	()	()	()
Laboratório de Informática	()	()	()	()
Secretaria	()	()	()	()
Banheiros	()	()	()	()
Cantina	()	()	()	()
Refeitório professores	()	()	()	()
Refeitório alunos	()	()	()	()
Salas de aula	()	()	()	()
Sala de prof./funcionários	()	()	()	()
Sala de planejamento	()	()	()	()
Sala de oficinas	()	()	()	()
Área de convivência	()	()	()	()
Almoxarifado mat. de limpeza	()	()	()	()
Almoxarifado merenda escolar	()	()	()	()
Almoxarifado mat. de consumo	()	()	()	()
Outras: especificar	()	()	()	()

4 Em relação ao acesso à internet para atividades que fazem uso das tecnologias digitais como ferramentas didático-pedagógicas, indique opções com as quais você concorda.

O CEJA tem bom acesso à internet e equipamentos suficientes, permitindo a realização de atividades interativas com frequência. ()

A metodologia de ensino não contempla a realização de atividades interativas com uso de tecnologias digitais. ()

A realização de atividades interativas, com uso da internet, é inviável por questões como número de equipamentos insuficientes para esse fim. ()

A realização de atividades interativas, com uso da internet, é inviável por questões como formação de professores para esse fim. ()

A realização de atividades interativas, com uso da internet, requer o desenvolvimento de habilidade operacional para esse fim. ()

5 Você considera seguro o ambiente do CEJA?

Sim () Não () Parcialmente ()

6 Os espaços físicos do CEJA contemplam a acessibilidade a pessoas com deficiências ou dificuldade de mobilização?

Sim () Não () Parcialmente ()

²⁶ Em todas as questões, quantificar o número de respondentes para cada opção.

CRÍTICAS E SUGESTÕES:

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa situa-se no âmbito da educação básica no Brasil, fundamentada no que dispõe a legislação brasileira sobre a avaliação e suas três dimensões – avaliação da aprendizagem; avaliação institucional interna e externa; avaliação das redes de educação básica. A avaliação, conforme discutimos, passou a ser considerada exigência, de acordo com as Diretrizes Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013). Dentre as referidas dimensões, voltamos nossa atenção neste estudo para a avaliação institucional, ou autoavaliação institucional.

No que se refere a políticas públicas na educação, considerando-se projetos e programas que marcaram a trajetória da EJA no país, podemos considerar que há certa negligência quanto à avaliação institucional interna das instituições escolares que atendem o público-alvo dessa modalidade de ensino. No contexto do Ceará, por exemplo, os CEJAS não são contemplados com a avaliação institucional, o que nos levou às questões levantadas nesta pesquisa.

Observando-se o âmbito do Ceará, vimos que a avaliação institucional passou a ser adotada ainda na gestão estadual de 1995-1998, sendo implementada em algumas unidades escolares. Apesar de já existir há certo tempo, concebida como um meio de se avaliar a qualidade da educação ofertada visando transformá-la em um processo contínuo de reflexão-ação-reflexão, essa avaliação não chega nos centros de educação de jovens e adultos, o que nos inquietou, fortalecendo o interesse por esta pesquisa, cujo objetivo geral é elaborar um instrumental de indicadores de qualidade para a autoavaliação institucional, a partir da realidade do CEJA Prof. José Neudson Braga, a fim de se criar uma cultura de avaliação uniforme e sistemática dos CEJAs.

Para alcance desse objetivo, delineamos dois objetivos específicos, sobre os quais tecemos nossas considerações a seguir. No que se refere ao primeiro objetivo específico – *compreender, à luz de pressupostos teóricos, as concepções de avaliação educacional e sua relação com avaliação institucional* – apresentamos conceitos e noções distintas, na perspectiva de teóricos como Dias Sobrinho (2000; 2003; 2004; 2022), autor consagrado quando o assunto é avaliação institucional, além das contribuições de Fernandes (2002), Lück (2012), Luckesi (2005; 2011; 2018) e Scriven (2018). Vimos, diante do que discutem esses autores, que a avaliação institucional, de fato, é relevante, se consideramos o propósito institucional de buscar melhoria dos serviços ofertados.

Cada um desses teóricos, na sua perspectiva, representou contribuição para nossa

análise e investigação, uma vez que suas concepções nos ajudaram a compreender não só a relação entre avaliação educacional e avaliação institucional, mas a indissociabilidade que as caracteriza. A avaliação educacional, enquanto ação pedagógica difundida nas instituições de ensino, busca medir a aprendizagem dos estudantes, e se apresenta em pelo menos três modalidades: diagnóstica, formativa e somativa. Trata-se, assim, de uma prática que tem como objetivo conhecer dados sobre o alcance dos objetivos de aprendizagem, possibilitando a identificação dos avanços e das dificuldades evidenciadas pelos estudantes. A partir desses dados, a prática didático-pedagógica pode ser reorientada no sentido de possibilitar as intervenções necessárias para assegurar a aprendizagem de todos.

Quanto à avaliação institucional, ou autoavaliação, compreendemos se tratar de um tipo de avaliação complexa, bem mais abrangente, que considera tanto o contexto da sala de aula quanto aspectos entendidos fora desse contexto, que constituem a unidade de ensino, a família e a comunidade escolar. Nessa avaliação, mais que alunos, são contemplados os demais agentes que constituem o processo formativo, isto é, os demais segmentos, tais como professores, núcleo gestor, funcionários e pais. Vimos que a escuta a esses atores é essencial para que se compreenda fatores que podem estar implicados na aprendizagem dos alunos, que vão desde a estrutura física do ambiente escolar, perpassando a formação de professores, qualidade dos recursos didáticos, dentre outros aspectos.

Desse modo, a relação que se estabelece entre avaliação educacional e avaliação institucional, reiteramos, é de indissociabilidade. Se o objetivo do CEJA, conforme disposto no PPP, assim como das demais instituições de ensino, é assegurar aprendizagem para todos, avaliar alunos sem reconhecer aspectos extraclasse que impactam nos seus resultados resta uma ação incompleta, demandando atenção à necessidade de se adotar a avaliação institucional como prática nessas instituições. O aspecto da individualidade, conforme discutimos, em que cada agente se pronuncia, ao mesmo tempo fazendo sua autoavaliação, no sentido de se refletir sobre a responsabilidade de cada um no processo educativo, pode promover, de fato, as mudanças necessárias para a garantia de um ambiente de ensino eficaz, que cumpra seu papel social de assegurar a educação de qualidade a todos, direito instituído por lei.

Passando ao segundo objetivo específico – *levantar indicadores de avaliação institucional junto aos sujeitos da pesquisa (alunos, professores e funcionários e núcleo gestor)* – com base nos pressupostos teóricos-metodológicos, considerando-se a natureza da pesquisa-ação, elaboramos e aplicamos questionário junto aos segmentos que participam do processo educativo no CEJA Prof. José Neudson Braga para levantamento desses indicadores.

Construímos os questionários utilizando o *Google Forms*, ferramenta digital que possibilita a realização de pesquisas on-line, mediante roteiro construído previamente. A pesquisadora atuou no sentido de sensibilizar os participantes quanto ao objetivo de elaboração dos referidos instrumentos.

A pesquisa-ação contemplou atores do referido CEJA, partindo da mobilização dos seus segmentos representativos para participação na elaboração do instrumental de indicadores para avaliação institucional, produto desta pesquisa. Levantados os dados, passamos à análise, à luz dos postulados dos teóricos que fundamentaram esta pesquisa, que nos orientaram na construção do referido instrumental. Cabe destacar que a contribuição dos diversos teóricos foi fundamental para desenvolvimento do modelo de instrumental, atribuindo-lhe respaldo e credibilidade.

Por fim, consideramos alcançados os objetivos desta pesquisa, especialmente o objetivo geral – *elaborar um instrumental de indicadores de qualidade para a autoavaliação institucional, a partir da realidade do CEJA Prof. José Neudson Braga, a fim de se criar uma cultura de avaliação uniforme e sistemática dos CEJAs* – uma vez que elaboramos o referido instrumental e os disponibilizamos para aplicação não apenas no CEJA em pauta, mas em outros centros que atendem jovens e adultos. Reiteramos o caráter flexível do instrumental, podendo ser adaptado à realidade de cada instituição de ensino, quando for o caso.

Resta evidenciada a importância de adoção da avaliação institucional como prática contínua na busca pela qualificação dos serviços ofertados nos CEJAs, bem como em qualquer instituição de ensino, haja vista o papel social destes na formação do seu público-alvo diferenciado, que igualmente aos demais cidadãos brasileiros tem o direito à educação de qualidade, entendido como dever do Estado. Os jovens e adultos, como vimos, em geral estudantes trabalhadores, por suas experiências de vida e contexto social no qual estão inseridos, requerem um ambiente escolar capaz de acolhê-los em suas necessidades formativas, e também humanas. Cabe, então, a seguinte reflexão: avaliar por avaliar, limitando-se à avaliação da aprendizagem, pode resultar em classificações indevidas e até irresponsáveis, contribuindo para desigualdades sociais e, conseqüentemente, exclusão social.

Esperamos que a discussão proposta nesta pesquisa, em diálogo com teóricos e normativos da educação no Brasil, represente contribuição para estudos nesse campo, resultando em efetivas mudanças no atual cenário em que se percebe ausência de políticas públicas voltadas para a EJA. Esperamos, ainda, que o debate sobre esse tema siga em constante pauta, ultrapassando os limites da academia e alcançando a atenção das representações políticas, para que decisões sejam tomadas no sentido de se adotar, também

nos CEJAs, a prática da avaliação institucional como instrumento de gestão e como ação efetiva na promoção de mudanças que verdadeiramente impactem na aprendizagem dos alunos. Para tanto, disponibilizamos modelo de instrumental de indicadores de qualidade para a autoavaliação institucional, objetivo desta pesquisa, no intuito de promover a cultura de avaliação emancipatória e permanente nessas instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, Valdo. **Avaliação na Educação de Jovens e Adultos: uma proposta solidária e cooperativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BELLONI, I. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. São Paulo: Cortez, 2000. Coleção Questões da Nossa Época, v. 75.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2005. Ed. 46º.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 10 abr. 2023. Acesso em: 11 out. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, MEC, maio 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 4/2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 11 out. 2023.

CÁ, Lourenço Ocuni. **Estado: políticas públicas e gestão educacional**. Cuiabá: EdUFMT, 2010. 180 p.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Avaliação institucional: uma inovação nas escolas públicas do Ceará**. Fortaleza: SEDUC, 1999.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Avaliação Institucional das escolas públicas do Ceará, 4ª etapa – manuais de orientação**. Fortaleza: Impresso, 2003.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Democracia e a educação como direito: introdução. In: LIMA, Idalice Ribeiro Silva; OLIVEIRA, Régia Cristina (org.). **A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio**. Porto Alegre: Zouk, 2021. p. 1-13. Disponível em: https://aterraeredonda.com.br/democracia-e-a-educacao-como-direito/?doing_wp_cron=1631571461.5278420448303222656250. Acesso em: 10 maio 2023.

CRUZ, Antonio Carlos dos Santos. **Processo ensino-aprendizagem: uma nova concepção de avaliação na Educação de Jovens e Adultos – EJA**. 2019. 137 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidad Autónoma de Assunción, 2019. Disponível em: <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/repositorio/article/view/807/753>. Acesso em: 23 ago. 2023.

DI PIERRO, Maria Clara. **Tradições e concepções de educação de jovens e adultos**. Formação e práticas na educação de jovens e adultos. São Paulo: Ação Educativa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002845977>. Acesso em: 22 dez. 2023.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, Especial - Out. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mmDFy9Sk6vHzq7R4hJxWKNk/?format=pdf>. Acesso em: 16 out. 2023.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. *In*: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César (orgs.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-36.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional, PAIUB, SINAES... [Entrevista cedida a] Gladys Beatriz Barreyro. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 27, n. 03, p. 714-728, dez. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/MQ5StYVRSZdVr39r8JZbx4P/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2023.

DIAS SOBRINHO, José. José Dias Sobrinho avalia a avaliação. [Entrevista cedida a] Álvaro Kassab. **Jornal da Unicamp**, ed. 235, de 27 outubro a 2 novembro de 2003. Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/novembro2003/ju235pag06.html. Acesso em: 16 out. 2023.

DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César (orgs.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (ENEJA), 17., 2022, Florianópolis. **Relatório** [...]. Florianópolis: Fóruns EJA Brasil, 2022. Disponível em: <http://forumeja.org.br/rj/sites/forumeja.org.br.rj/files/RelatorioXVII-ENEJA.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2023.

FARIAS, Mônica Façanha. O telensino no cenário nacional e local das políticas de educação a distância. *In*: FARIAS, Isabel Sabino. **Docência no telensino: saberes e práticas**. Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto do Governo do Estado do Ceará, 2000.

FÁVERO, Osmar; MOTTA, Elisa. Educação popular e educação de jovens e adultos: memória e história. *In*: Seminário Nacional do Centro de Memória Unicamp, 8., 2016, Campinas, SP. Disponível em: <https://www.cmu.unicamp.br/viiiiseminario/wp-content/uploads/2017/05/Educa%C3%A7%C3%A3o-popular-e-educa%C3%A7%C3%A3o-de-jovens-e-adultos-mem%C3%B3ria-e-hist%C3%B3ria-OSMAR-F%C3%81VERO-ELISA-MOTTA.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2023.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. **Avaliação Institucional da escola e do sistema educacional**: base teórica e construção do projeto. 2 ed. ver. e atual. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb)**: Metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaal_ideb/o_que_sao_as_metas/Artigo_projecoes.pdf. Acesso em: 14 out. 2023.

FESTA, Meire; PINAZZA, Mônica Apezatto. A autoavaliação institucional participativa das instituições de educação infantil e a corresponsabilidade dos educadores – Dossiê Educação Infantil. **Educ. rev.**, n. 39, 2023. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edur/a/YHMdVYBJfedGNxnMMsvWMrn/?lang=pt>. Acesso em: 19 dez. 2023.

FONSECA, Sueli Holanda. **A avaliação institucional interna na perspectiva da coordenação pedagógica**. 2016. 90 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016. Disponível em:
<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/19552/2/Sueli%20Holanda%20Fonseca.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 32. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 dez. 2023.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar 2019. Brasília: MEC, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Disponível em:
<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: 15 out. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Sistema de Avaliação da Educação Básica. Diretrizes da edição de 2023.

Disponível em: https://download.inep.gov.br/saeb/diretrizes_da_educacao/2023.pdf. Acesso em: 15 out. 2023.

KOHAN, Walter Omar. Há (um) método Paulo Freire? **Debates em Educação**, v. 13, p. 1-15, 2021. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/354938818_Ha_um_metodo_Paulo_Freire. Acesso em: 19 dez. 2023.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

MONTICELLI, Nelma Aparecida Magdalena; RODRIGUES, Silviane Duarte; SERAFIM, Milena Pavan; ATVARIS, Teresa Dib Zambon. Avaliação institucional e gestão estratégica - vínculos necessários para o desenvolvimento institucional. **Avaliação**, Campinas, n. 26 , v. 1, p. 315-342, jan-abr./2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/aval/a/HV7CFsRvwyVbMdSx597wJ4H/>. Acesso em: 19 dez. 2023.

MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel. **Implantação e atuação do sistema de monitoramento e avaliação do Programa Seguro-desemprego: estudo de caso**. 2016. 218 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016. Disponível em:

<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/20844>. Acesso em: 05 mar. 2022.

MOURA, Marcelo Pinto Coelho. **A avaliação institucional como instrumento de gestão estratégica: estudo de caso em uma escola estadual de Itabira-MG**.

2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017. Disponível em:

<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/6460>. Acesso em: 19 dez. 2023.

PINTO, Vanessa Taschetto. A experiência da avaliação institucional na EJA: desafios e possibilidades. **Cadernos de Aplicação**, Porto Alegre, v. 36, 2023. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/120828>. Acesso em: 19 dez. 2023.

RISTOFF, Dilvo I. Avaliação institucional: pensando princípios. *In*: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César (orgs.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 37-51.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. Dossiê - Para onde caminham as atuais avaliações educacionais?, **Educ. Pesqui.**, n. 41, p. 1299-1311, dez 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/3nMScNcgg4HFXrrMTTtsGtc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 dez. 2023.

SCRIVEN, Michael. **Avaliação: um guia conceitual**. Tradução de Marília Sette Câmara. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

SILVA, Juliano Reginaldo Correia da; COSTA, Alexandre Marino; LIMA, Maurício Andrade de; MUSSI, Clarissa Carneiro. Avaliar para quê? Uma análise qualitativa do processo de autoavaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 34, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/9683>. Acesso em: 19 dez. 2023.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. Contexto sociohistórico da EJA no Brasil: os movimentos sociais e a contribuição para a conquista do direito à escolarização para as classes populares. *In*: BELTRÃO, Márcio Evaristo; SANTOS, Maria do Disterro dos. **Educação de Jovens e Adultos: despertando sonhos adormecidos**. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2022. p. 11-28.

SORDI, Mara Regina Lemes de; OLIVEIRA, Sara Badra de; ALMEIDA, Luana Costa. Avaliação externa e avaliação institucional: embates e diálogos para construção da qualidade social. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 43, n. 121, p. 77-89, set.-dez., 2023.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/c8wmYfYvmdzsgHxHwq4MWb/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 19 dez. 2023.

SOUZA, Fernanda Evelin Camarço de; FERREIRA, Sandra Lucia; SILVEIRA, Luiz Dalmacir da. Estudos e pesquisas sobre avaliação institucional no Brasil: um estudo correlato. **Docent Discunt**, Engenheiro Coelho (SP), v. 2, n. 2, p. 125-140, 2022. Disponível em: <https://revistas.unasp.edu.br/rdd/article/view/1453>. Acesso em: 19 dez. 2023.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional**. São Paulo: Ibrasa, 2000.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Escolar. Campinas: Papyrus, 2008.

APÊNDICE A – AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: UMA PROPOSTA DE INSTRUMENTO DE INDICADORES DE QUALIDADE PARA OS CEJAS - PROFESSORES, FUNCIONÁRIOS E REPRESENTANTES DO NÚCLEO GESTOR

- 1. Como você conceituaria Autoavaliação Institucional?**
- 2. Na sua visão, a implementação da Autoavaliação Institucional no CEJA Prof. José Neudson Braga poderá proporcionar ampliação do acesso, permanência e êxito dos estudantes?**

Sim Não

Justifique sua resposta.

- 3. Qual o papel dos profissionais da educação para a efetivação do processo de Autoavaliação Institucional?**
- 4. De acordo com sua concepção de Autoavaliação Institucional, marque os indicadores que um instrumento de avaliação institucional poderia trazer para subsidiar a tomada de decisões por parte da gestão escolar, pedagógica e financeira do CEJA Prof. José Neudson Braga. Aqui, você poderá marcar mais de uma opção.**

Indicador **Insumo** – composto pela dimensão “condições de ensino”: adequação do espaço físico, instalações e materiais didático-pedagógicos.

Indicador **Processo** – composto pelas dimensões: “desempenho escolar”: rendimento escolar dos alunos, acompanhamento da avaliação da aprendizagem, fluxo escolar e frequência escolar; “gestão escolar”: gestão democrática na escola, equipe gestora e liderança e habilitação e formação de profissionais; “gestão pedagógica”: elaborar, executar e avaliar as ações relativas ao planejamento pedagógico e às práticas pedagógicas; “ambiente educativo”: áreas relacionadas diretamente às condições de convivência e permanência no ambiente escolar, isto é, questões relacionadas ao clima escolar, à disciplina e às normas de convivência e segurança na escola.

Indicador **Resultados** – composto pelas dimensões: “ambiente educativo”: nível de satisfação quanto ao rendimento escolar e nível de satisfação quanto ao clima escolar; “gestão pedagógica”: nível de satisfação em relação ao curso e nível de satisfação quanto às práticas pedagógicas.

Outros indicadores.

- 5. Caso tenha marcado “Outros indicadores” na questão anterior, indique quais seriam esses indicadores e suas respectivas dimensões.**
- 6. Você considera que a efetivação de uma Autoavaliação Institucional no CEJA Prof. José Neudson Braga pode promover a adequação, o reconhecimento e o desenvolvimento permanente dos seus recursos humanos?**

Sim Não

Justifique sua resposta.

- 7. Você considera que a efetivação de uma Autoavaliação Institucional no CEJA Prof. José Neudson Braga pode incentivar a transparência e o compartilhamento de informações e conhecimentos?**
 Sim Não
- 8. Você considera que a efetivação de uma Autoavaliação Institucional no CEJA Prof. José Neudson Braga poderá auxiliar no gerenciamento financeiro da instituição?**
 Sim Não
- 9. Você considera que a efetivação de uma Autoavaliação Institucional no CEJA Prof. José Neudson Braga poderá contribuir para a efetividade do processo de ensino e aprendizagem?**
 Sim Não
- 10. Você considera que a efetivação de uma Autoavaliação Institucional no CEJA Prof. José Neudson Braga poderá aperfeiçoar continuamente os processos de planejamento, gestão, e as atividades operacionais e administrativas?**
 Sim Não
- 11. O processo de Autoavaliação Institucional deve ocorrer com participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Você concorda com essa afirmativa?**
 Sim Não

APÊNDICE B – AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: UMA PROPOSTA DE INSTRUMENTO DE INDICADORES DE QUALIDADE PARA OS CEJAS – ALUNOS

A avaliação institucional é uma das dimensões da avaliação na educação básica e pode ser entendida como um mecanismo para avaliar a qualidade educativa e transformar a educação. Trata-se de uma prática legítima, além de instrumento de gestão, podendo subsidiar decisões. Deve envolver os diversos sujeitos implicados no processo educativo (gestão, professores, alunos, pais de alunos etc.).

Partindo desse conceito, responda as questões a seguir.

1 No seu entendimento, a prática da Autoavaliação Institucional no CEJA Prof. José Neudson Braga poderá impactar seu acesso, permanência e êxito nos estudos?

- () Sim
() Não

Justifique sua resposta.

2 Marque os indicadores que você considera importantes para compor instrumento de avaliação institucional no CEJA Prof. José Neudson Braga. Aqui, você poderá marcar mais de uma opção.

- () Indicador **Insumo** – composto pela dimensão “condições de ensino”: adequação do espaço físico, instalações e materiais didático-pedagógicos.
- () Indicador **Processo** – composto pelas dimensões: “desempenho escolar”: rendimento escolar dos alunos, acompanhamento da avaliação da aprendizagem, fluxo escolar e frequência escolar; “gestão escolar”: gestão democrática na escola, equipe gestora e liderança e habilitação e formação de profissionais; “gestão pedagógica”: elaborar, executar e avaliar as ações relativas ao planejamento pedagógico e às práticas pedagógicas; “ambiente educativo”: áreas relacionadas diretamente às condições de convivência e permanência no ambiente escolar, isto é, questões relacionadas ao clima escolar, à disciplina e às normas de convivência e segurança na escola.
- () Indicador **Resultados** – composto pelas dimensões: “ambiente educativo”: nível de satisfação quanto ao rendimento escolar e nível de satisfação quanto ao clima escolar; “gestão pedagógica”: nível de satisfação em relação ao curso e nível de satisfação quanto às práticas pedagógicas.
- () Outros indicadores.

3 Se você marcou “Outros indicadores” na questão anterior, indique quais seriam esses indicadores e suas respectivas dimensões.

4 Você considera que a prática da Autoavaliação Institucional no CEJA Prof. José Neudson Braga pode contribuir para qualificação do desempenho de seus profissionais ?

- () Sim
() Não
() Talvez

5 Você considera que a prática de Autoavaliação Institucional no CEJA Prof. José Neudson Braga poderá contribuir para a efetividade do processo de ensino e aprendizagem?

- Sim
- Não
- Talvez

6 O processo de Avaliação Institucional deve ocorrer com participação de toda a comunidade escolar, inclusive os alunos. Você participaria dessa avaliação?

- Sim
- Não
- Talvez

7 Você acredita que a Autoavaliação Institucional contribui para a melhoria da qualidade da educação, no contexto do CEJA?

- Sim
- Não
- Talvez