

## **Avaliação e desenvolvimento institucional: a experiência da escola família agrícola de Chapadinha**

Evaluation and institutional development: the experience of the family agricultural school of Chapadinha

Celso Eulálio de Oliveira Júnior

Alcione Reetz

Laércio Moreira Sossai

**Resumo:** Tem sido crescente a realização da avaliação e plano de desenvolvimento institucional em escolas da Educação Básica no Brasil, buscando através desses instrumentos melhorar os indicadores de qualidade dessas instituições. Contudo, nem sempre isso ocorre. Nesse contexto, o objetivo do trabalho foi analisar o processo de avaliação e desenvolvimento institucional, identificando os desafios e possibilidades, com vistas a aprimorá-los na Escola Família Agrícola de Chapadinha. Para tanto, adotamos a pesquisa qualitativa, bibliográfica, apoiada em Brandalise (2015; 2010), Galvão (2016) e em documentos da instituição. Constatamos que, houveram desafios para a escola efetivar esses instrumentos em seu cotidiano e que adequações precisam ser realizadas para evitar a perspectiva neoliberal, presente na política que regulamenta esses processos, contribuindo para fortalecer a perspectiva dialética e democrática, presente nos princípios da escola.

**Palavras-chave:** Gestão escolar, Pedagogia da Alternância, Escola Família Agrícola de Chapadinha.

**Abstract:** The evaluation and institutional development plan has been growing in Basic Education schools in Brazil, seeking through these instruments to improve the quality indicators of these institutions. However, this is not always the case. In this context, the objective of the work was to analyze the processes of evaluation and institutional development, identifying the challenges and possibilities, with a view to improving them at the Escola Família Agrícola de Chapadinha. To this end, we adopted qualitative, bibliographic research, supported by Brandalise (2015; 2010), Galvão (2016) and by documents from the institution. We found that there were challenges for the school to implement these instruments in its daily life and that adjustments need to be made to avoid the neoliberal perspective, present in the policy that regulates these processes, contributing to strengthen the dialectical and democratic perspective, present in the school's principles.

**Keywords:** School management, Alternation Pedagogy, Chapadinha Family Agricultural School.

### **Introdução**

Tem sido crescente as medidas que buscam mensurar os resultados dos estudantes e das instituições educacionais no Brasil, iniciando pelo ensino superior e posteriormente se estendendo por toda a Educação Básica. Assim, se torna cada vez mais comum a realização de avaliações para os estudantes,



como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e no caso específico do estado do Espírito Santo, o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes), mas essas ações não param por aqui, pois também estão sendo exigidos, no âmbito das escolas, a realização de Programa de Avaliação Institucional (PAI) e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Essas avaliações e planos institucionais, muitas vezes estão vinculadas aos princípios da política neoliberal, colocando em dúvida o real significado delas e o que se pretende ao exigir sua adoção na gestão escolar.

Essa perspectiva neoliberal vai de encontro a filosofia da Pedagogia da Alternância e da Educação do Campo, que buscam numa perspectiva Freiriana construir uma educação libertadora.

Dessa forma, essas ferramentas de avaliação e desenvolvimento institucional, na maneira muitas vezes adotadas, se caracterizam como um contrassenso, pois não abrangem aspectos valorizados pela comunidade escolar, tensionando, através dos roteiros pré-estabelecidos, uma forte tendência gerencial de controle da escola, principalmente dos aspectos curriculares e administrativos. Assim, esse contexto se configurou como o problema da pesquisa.

Nessa perspectiva, estabelecemos como objetivo desse trabalho, relatar a experiência e os processos de autoavaliação e implementação do plano de desenvolvimento institucional na Escola Família Agrícola de Chapadinha (Efac), localizada em Nova Venécia, ES, buscando identificar os desafios e possibilidades, com vistas a aprimorar o uso dessa ferramenta nessa escola.

Inicialmente, caracterizamos a escola, devido suas particularidades por adotar a Pedagogia da Alternância, fazendo parte da modalidade Educação do Campo. Em seguida, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa. Na sequência, apresentamos a sistematização da experiência da Efac, na construção e aplicação da avaliação e do plano de desenvolvimento institucional, destacando os processos, desafios e perspectivas encontradas em sua trajetória. Por fim, buscamos apontar algumas possibilidades para fortalecer esse trabalho na instituição.



## Os caminhos da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na Efac, que está localizada no município de Nova Venécia, estado do Espírito Santo. Ela faz parte da rede de escolas do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes), entidade filantrópica e pioneira na Pedagogia da Alternância na América do Sul.

Esse trabalho foi desenvolvido referenciando-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa, por sua especificidade, e ainda, em razão de ser o método que mais se enquadra com a filosofia da instituição escolar onde a desenvolvemos, possibilitando, melhor análise e interpretação das informações levantadas em relação a esse estudo. Para Guerra (2014), com a pesquisa qualitativa busca-se a compreensão dos fenômenos que estuda, interpretando-os a partir do olhar dos protagonistas que participam do estudo.

Além disso, também adotamos a perspectiva da observação participante natural, conforme classificação feita por Gil (2008, p. 103), onde o “observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga.” Esse tipo de observação, como define esse mesmo autor, possibilita chegar ao “conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo” (GIL, 2008, p. 103).

Adotamos como referencial teórico os escritos de Brandalise (2015, 2010) e Galvão (2016). Encontramos nos arquivos da própria escola grande parte dos documentos necessários ao levantamento das informações e posteriormente análise dos dados. A esses foram acrescentados documentos e manuais produzidos pelo Mepes, pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU) e Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo (CEE-ES).

Para a análise de dados, dentre os métodos possíveis para uma pesquisa qualitativa, utilizamos a análise hermenêutica dialética. Para Minayo et al. (2002), essa técnica se refere à práxis, sendo necessário contextualizar o estudo em seu contexto sócio-histórico e conjuntural, possibilitando desvendar os condicionantes da pesquisa tradicional positivista e proceder análises, mas que nunca poderão representá-la plenamente, pois o pesquisador estará sempre influenciado pelas condições históricas em que tece a análise.



## **A escola e a comunidade: características da instituição e da região de abrangência**

A Efa de Chapadinha, assim chamada em referência ao nome da comunidade onde ela está estabelecida, se localiza no interior do município de Nova Venécia, na região Noroeste do estado do Espírito Santo.

Ela surgiu, em 1988, a partir da luta histórica das pessoas da região pelo acesso ao direito a educação para seus filhos e filhas. Dessa forma se mobilizaram e por meio de muitos mutirões conseguiram construir os prédios escolares e viabilizar o início das atividades, atendendo a etapa final do Ensino Fundamental. A partir de 2009, a Efac fez a transição para ofertar o Ensino Médio integrado a educação profissional com o curso Técnico em Agropecuária, contribuindo para a formação dos jovens camponeses, que antes precisavam se mudar para as cidades para avançarem essas etapas de estudo (Efac, 2019).

Por possuir dinâmica pedagógica pautada nos princípios da Pedagogia da Alternância, que consiste em um “sistema educativo que alterna espaços formativos entre a sede escolar, o meio sociofamiliar e profissional promovendo uma educação contextualizada e uma formação integral aos camponeses/as” (OLIVEIRA JÚNIOR, 2019, p. 19). Essa pedagogia pode ser considerada como uma forma de “educação popular, que emerge das forças sociais dos atores locais, estando, em um processo dialético, relacionada com a vida dos camponeses/as e, por consequência, também com as dos cidadãos, que lutam e resistem em seus territórios” (OLIVEIRA JÚNIOR, 2019, p. 20).

Apesar de estar situada em Nova Venécia, a escola possui caráter regional, recebendo estudantes de outros municípios da região Norte e Noroeste do Espírito Santo, como: Água Doce do Norte, Barra de São Francisco, Ecoporanga, São Mateus e Pedro Canário.

Em comum, todas essas regiões possuem forte tradição agropecuária, com destaque para a produção de café conilon, pimenta-do-reino, pecuária bovina de leite e corte, mandioca e mamão. Também é crescente a prática e o movimento da Agroecologia nesse território. Sendo assim, 96% dos estudantes matriculados possuem algum tipo de vínculo com o meio rural, seja proprietário,



posseiro, meeiro, diarista, assalariado, aposentado rural etc. Os outros 4% possuem ocupação e residência no meio urbano (EFAC, 2019).

### **Avaliação e desenvolvimento institucional: fundamentos, importância e desafios dessa perspectiva na educação**

194

Buscando alcançar a sociedade que almeja, a democratização do ensino e a formação do indivíduo crítico, muitas instituições educacionais se engajam em processos de avaliação e desenvolvimento institucional, buscando através desses instrumentos alcançar as sonhadas melhorias estruturais e principalmente avançar nos processos de ensino-aprendizagem. Contudo, nem sempre as avaliações e planejamentos realizados nesse ambiente, visam atender o interesse da comunidade, pois comumente acabam por utilizar metodologias com forte caráter tecnocrático, fomentadas no ambiente escolar por políticas públicas, que nas últimas décadas, foram construídas sobre grande inspiração neoliberal.

O novo modelo escolar e educacional que tende a se impor se baseia, em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta da escola à economia. Está ligado a um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições em geral e a escola em particular só têm sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia. O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” são as referências do novo ideal pedagógico (LAVAL, 2004, p. 23, grifo do autor).

Dentre várias ações desenvolvidas nesse sentido, destacamos nesse artigo os esforços no campo da gestão escolar, promovidos pelos governos federal e estadual, para estabelecer reformas no sistema educacional, alterando sua forma de funcionamento, tanto em aspectos pedagógicos, quanto administrativos, buscando entre outros resultados, alcançar maior eficiência administrativa, aumentando o seu controle sobre essas instituições.

Um expoente nessas mudanças, trata da inserção de instrumentos de gestão no ambiente escolar, como a avaliação institucional que se consolidou como:

um dos pilares da política educacional, nos anos 90, que está inserida em um processo de redefinição do papel do Estado,



parte de um movimento maior do capitalismo que, na tentativa de superação de sua crise, estabeleceu como estratégias principais o neoliberalismo, a globalização e a reestruturação produtiva (PERONI, 2001, p. 01).

Para tanto, desde os anos 1980, tem sido adotadas medidas mais sistemáticas nessa direção, implementando mudanças no campo administrativo do serviço público, onde segundo Galvão (2016) só se tornaram mais efetivas, a partir de 1995, quando o estado brasileiro substituiu o “modelo Burocrático, regido pelo princípio da legalidade, pelo modelo gerencial, pautado pelo princípio da eficiência” (GALVÃO, 2016, p. 17). Para Peroni (2001, p. 01), essas mudanças a partir de 1995, fazem parte da “estratégia neoliberal de esvaziamento das instituições, materializadas no projeto de Reforma do Estado, no Brasil.”

O verdadeiro sentido dessas reformas na educação, promovidas pelo governo federal, está em,

desobrigar-se do financiamento das políticas educacionais; mas, por outro lado, objetiva centralizar as diretrizes, principalmente mediante parâmetros curriculares nacionais e avaliações de instituições de ensino. Definir o que vai ser ensinado em todas as escolas do País e ter o controle, por meio da Avaliação Institucional, tornaram-se aspectos estratégico neste período particular do capitalismo (PERONI, 2001, p. 02).

Assim, fica evidente que o propósito de tais avaliações é ampliar a presença do estado na escola, através de ferramentas de avaliação e controle do sistema educacional. Estudiosos em avaliação definem esse fenômeno “como a presença do ‘Estado Avaliador’ na educação” (BRANDALISE, 2015, p. 60, grifo da autora), cuja função é de “controlar, monitorar, credenciar e oferecer indicadores de desempenho para as escolas e os sistemas de ensino dos países” ( BRANDALISE., 2010, p. 139).

Por sua vez, Gentili (1996, p. 17) adverti “que o neoliberalismo formula um conceito específico de qualidade, decorrente das práticas empresariais é transferido, sem mediações, para o campo educacional.”

Aproximando-se das práticas empresariais, além da avaliação institucional, ganhou força no ambiente educacional, um segundo instrumento de gestão, o plano de desenvolvimento institucional (PDI), pois de acordo com



(Peroni, 2001, p. 235), “não basta proclamar a necessidade das mudanças, é necessário indicar onde deve efetivar-se, quais são os resultados esperados e que meios estarão disponíveis para efetuar-la.” Justificando, portanto, a necessidade dessa ferramenta.

Para Galvão (2016), a origem desses instrumentos está nas mudanças iniciadas em 1980, mas a efetividade deles aconteceram nos anos 2000, com a regulamentação dessas práticas nas Instituições de Ensino Superior (IES), especificamente com o estabelecimento do “Decreto N ° 5.773/2006, que serve de guia para a elaboração do planejamento institucional. Esse documento orienta a avaliação institucional e de cursos, bem como, norteia os rumos que a IES precisam seguir” (GALVÃO, 2016, p. 31).

Já Oliveira (2016), identificou a origem da avaliação institucional, enquanto prática, nos anos de 1980, no âmbito das universidades públicas, como tentativa de frear as pressões para efetivar privatizações na educação superior no Brasil, buscando por meio da avaliação institucional demonstrar a relevância dessas organizações para a sociedade.

No entanto, apenas nos anos de 1990, a avaliação institucional ganhou reconhecimento, sendo considerada atualmente como uma importante ferramenta para as instituições e acrescenta que, mediante tamanha relevância eles passaram também a ser adotados para a Educação Básica (Oliveira, 2016).

Quando se trata de avaliação institucional, há um reconhecimento dos teóricos, a exemplo de Brandalise (2015, 2010), Lucky (2012), Luckesi (2003), de que na educação ela possibilita melhorar sua qualidade. Contudo, essa contribuição depende da forma como ela é entendida e praticada, sendo necessário que essa ferramenta se distancie dos interesses neoliberais e se aproxime de uma perspectiva crítica e dialética, contribuindo para uma educação emancipatória. Assim,

o real significado da avaliação na educação está em fortalecer o movimento que leva à emancipação social e à democratização da sociedade, podendo, nessa perspectiva, contribuir para entender a complexa trama em que as políticas educacionais são produzidas e como elas se materializam no cotidiano da escola (BRANDALISE, 2015, p. 61).



Dentre as várias compreensões acerca da avaliação institucional, destacamos algumas, como a de Luck (2012, p. 37), para quem ela,

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

197

Já Luckesi (2003, p. 09), procurando realizar uma síntese, define a avaliação como um “um ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, qualificamos alguma coisa (um objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre ela.”

Ampliando esses conceitos, Brandalise (2010) define que a avaliação institucional está relacionada a concepção valorativa da ação educacional e não se pode fugir dessa perspectiva, correndo-se o risco de desvirtuar esse importante e necessário processo. Ainda sobre os valores, ressaltamos que eles “são historicamente e culturalmente construídos, conseqüentemente a avaliação é histórica e cultural” (BRANDALISE, 2010, p. 316).

Assim, fica evidente a importância de se levar em conta as especificidades de cada instituição escolar no processo de avaliação, uma vez que ela possui efeito transitório, mudando o sentido em cada período histórico, com base no valor do momento que cada aspecto possui, dando a esse tipo de avaliação um caráter de meio e não de fim.

Em uma perspectiva crítica, a avaliação institucional, deve buscar evidenciar as relações institucionais, revelando a partir dessa análise o máximo de elementos possíveis da instituição. Tanto relacionados a suas fortalezas, mas também sobre suas limitações e caminhos possíveis.

Contudo, não se pode ter ingenuidade quando se trata de realizar avaliação da escola, pois essa tende a ser sempre um espaço para disputas, ainda que seja comum o interesse para o desenvolvimento dela, pois o hábito institucional arraigado nas pessoas e nas estruturas, tende a manter o status quo, tendenciando mudanças, mas limitando a forma que essa possa ocorrer, buscando manter uma eventual zona de conforto existente, ainda que esses processos sejam inconscientes nas pessoas.





Nesse seguimento, Castoriadis (1975, *apud* BRANDALISE, 2010), explica que esse tensionamento se dá entre o instituído (conjunto de forças já existentes, estabelecidas) e o instituinte (são as forças que promovem a mudança, a alteração na forma instituída). Essas forças estão sempre presentes ao longo da avaliação e precisam ser mediadas para que a avaliação possa ter o alcance esperado, ou seja, “identificar aspectos concretos, formais ou não, internos e externos, que viabilizam a realização dos objetivos e fins educacionais propostos num projeto institucional.”

Há, portanto, que se considerar toda a dinâmica institucional para captar o espírito da instituição avaliada, seja ela pública ou privada, “visando uma reflexão coletiva que possibilite uma gestão democrática e comprometida com a transformação social, e leve os educadores a unir esforços no sentido da efetivação da melhoria da qualidade do ensino” (WILLMS, 2009, p. 05), criando uma consciência coletiva e um sentimento de pertencimento na comunidade escolar.

Uma vez realizada a avaliação, é necessário colocá-la em ação, para isso entra em cena o PDI. Para Brandalise (2010, p. 327), o PDI consiste em “um documento que contém as intenções do coletivo escolar, refletindo a visão de futuro e desenvolvimento necessário à escola”, entendendo ser ele “um documento operacional, orientador da ação da escola no seu processo de melhoria” (BRANDALISE, 2010, p. 328).

Com o estabelecimento da “Lei Nº 10.861/2004 e, conseqüentemente, da Portaria Nº 300/2006, o PDI ganha status de referencial norteador da qualidade institucional, tornando-se instrumento fundamental na consolidação dos processos de avaliação institucional” (GALVÃO, 2016, p. 31).

A possibilidade para o desenvolvimento da instituição está relacionada “à capacidade interna de mudança, que é diferente para cada escola, considerando-se a sua história de vida, sua identidade e singularidade, e está condicionada à política educacional e ao contexto social no qual ela se insere” (BRANDALISE, 2010, p. 328).

Ainda buscando esclarecer o significado do PDI, em nossos estudos, encontramos forte relação entre ele e o planejamento estratégico, sendo



entendido em Galvão (2016), como ferramentas que possuem a mesma função em uma instituição, estando nesses estudos as bases teóricas para a construção desse instrumento.

Segundo Athanázio (2010, p. 52), o planejamento estratégico consiste no “estabelecimento de um conjunto de providências a serem tomadas pelo executivo ou gestor para a situação em que o futuro tende a ser diferente do passado.” Ele se constitui como uma ferramenta que possibilita a instituição se adaptar aos contextos que estão em constante transformação, direcionando da melhor forma os seus recursos para se adaptar às mudanças e alcançar os objetivos esperados. O planejamento “possibilita a otimização de tempo, recurso, custos e benefícios no alcance dos objetivos” (ATHANÁZIO, 2010, p. 37).

Nesse sentido, Godoy e Machado (2011, p. 38), afirmam que “um bom planejamento estratégico pode ser o fator determinante do sucesso de uma empresa, independente do ramo de atividade que ela exerça, principalmente, em uma unidade formadora educacional.”

Assim sendo, para as escolas cumprirem sua função educacional, torna-se cada vez mais necessário a adoção de um modelo administrativo mais adequado a esse novo contexto, adotando um planejamento institucional que possibilite melhorar os resultados alcançados por ela.

Todavia, o planejamento estratégico, apesar de muito importante, como vimos, por si só, não possibilita alcançar os resultados esperados, sendo muito importante adotar em consonância com este, um modelo de avaliação, possibilitando inicialmente as bases sobre as quais o planejamento deverá incidir e posteriormente a ele, possibilitar o acompanhamento e controle sobre elas, buscando identificar suas potencialidades e os entraves para que ela possa se desenvolver, no tempo histórico em que a experiência está localizada.

Nesse trabalho, compreendemos o PAI e o PDI numa perspectiva dialética em que planejar está diretamente ligado ao ato de avaliar, e vice-versa, tendo, portanto, forte caráter integrativo entre esses instrumentos, devendo-se evitar caminhos que pretendam dicotomizar ou hierarquizar-los.



## **A avaliação e o desenvolvimento institucional na abrangência da Escola Família Agrícola de Chapadinha**

No estado do Espírito Santo, a gestão educacional passou por mudanças na segunda década desse século, onde a partir de 2014, o CEE-ES instituiu através da resolução Nº 3.777-14, que as instituições de ensino terão como base para se organizarem quatro instrumentos de gestão escolar: o PDI, a avaliação institucional, o regimento e os planos operacionais anuais da unidade escolar, contendo o perfil do corpo docente e caracterizando a infraestrutura adequada à oferta educacional pretendida.

Dentre esses instrumentos, nessa mesma resolução, o CEE-ES, determinou o PDI como instrumento de gestão escolar, explicando que ele “constitui um documento que contém a proposta pedagógica – PPP [...] à qual são agregados o plano de metas e o plano de sustentabilidade para um período de cinco anos” (ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 11). Sendo composto pelos seguintes elementos: I- Perfil institucional, apresentando a filosofia, missão, visão, objetivos e metas institucionais, II- O Projeto Político-pedagógico, no caso da Efac. III- Cronograma de desenvolvimento da instituição. IV- Responsabilidade social. V- Comunicação interna e externa. VI- Políticas de pessoal. VII- Gestão institucional e participação dos segmentos da comunidade escolar. VIII- Descrição da infraestrutura física. IX- Políticas de atendimento aos estudantes e X- Plano de sustentabilidade financeira.

Esses 10 elementos foram denominados como dimensões, podendo estas, serem compreendidas como “agrupamentos de grandes traços ou características referentes aos aspectos institucionais sobre os quais se emite juízo de valor e que, em seu conjunto, expressam a totalidade da instituição” (BRASIL, 2005, p. 01), ou seja, as dimensões correspondem aos pontos de abrangência abordados na avaliação da escola.

Integrado ao PDI, as escolas devem trabalhar com outra ferramenta importante para a gestão escolar: a avaliação institucional. Para Espírito Santo (2014, p. 13), por meio da Resolução Nº 3777-14, CEE-ES, Art. 48 a autoavaliação institucional “é um mecanismo de verificação contínua das



condições estruturais e de funcionamento da instituição, para o aperfeiçoamento da qualidade de ensino oferecido por ela e a melhoria de produtividade.”

Com base nessa resolução, o PAI pode ser elaborado livremente pela instituição, mas deve ser aplicado anualmente ao longo do período em que se desenvolve o PDI, sendo obrigatório a apresentação dos relatórios para renovação de cursos, conforme esclarece no artigo 50 e 51 da resolução Nº 3.777. Onde destaca ainda em seu Art.27, parágrafo único, que para os casos de renovação se faz necessário que o novo PAI e o PDI “demonstrem a evolução pretendida para o período de pelo menos, cinco anos” (ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 07).

### **Aprendizagens em caminhos sinuosos: desafios e possibilidades da autoavaliação e desenvolvimento institucional na Efac**

Diante de uma política recém estabelecida pelo governo estadual, em fase de implantação e sem referências anteriores de avaliação e acompanhamento da mesma, a Efac iniciou a elaboração do seu primeiro PAI/PDI em 2015, para o quinquênio de 2016 a 2020, apresentando-os ao CEE-ES como requisito para renovação do curso de Ensino Médio integrado ao profissionalizante Técnico em Agropecuária.

Para tal empreitada, constatamos analisando documentos da mantenedora, que foi estabelecida duas comissões sendo uma interna e outra externa à Efac (MEPES, 2016).

A comissão externa integrou o coletivo das escolas da rede Mepes, que também estavam passando pela mesma experiência de construção do PAI/PDI. Sua composição contou com a contribuição de educadores/as, técnicos/as administrativos e coordenadores pedagógicos. Essa comissão foi útil para referenciar os trabalhos, servindo de espaço para troca de experiência e informações entre as escolas e também para interlocução com a mantenedora, SEDU e CEE-ES, buscando compreender as orientações e construir os referidos documentos (MEPES, 2016).

Já a comissão interna foi estabelecida com a participação da comunidade escolar, integrando educadores/as, técnicos/as administrativo, representantes



das famílias, estudantes e da sociedade civil organizada. Ela teve a função de elaborar propriamente o PAI/PDI da escola (Efac, 2015).

Essa participação coletiva na comissão de elaboração e acompanhamento desses instrumentos atende ao estabelecido por Dalben (2016, p. 353), para quem a “qualidade social oferecida pelas escolas é predominantemente marcada pelo envolvimento da comunidade escolar [...] de forma que a comunidade escolar se tornasse protagonista do processo avaliativo.” Acrescentando ainda que “a complexidade do fenômeno educativo fica mais bem evidenciada quando a própria comunidade escolar dela se apropria, tendo, portanto, melhores condições para subsidiar suas decisões no processo” (DALBEN, 2016, p. 353).

À medida que os documentos foram sendo elaborados, tendo em vista que um dos princípios da Pedagogia da Alternância é a gestão compartilhada da escola, a comissão interna, para referendar o PAI/PDI, os apresentou nas instâncias de aconselhamento e deliberação política da Efac, que consistem respectivamente no conselho administrativo, formado por representantes dos estudantes, famílias, educadores/as, representantes do poder público municipal e estadual, movimentos sociais, da sociedade civil organizada, conselho fiscal e da assembleia geral das famílias (APEFAC, 2015).

A Efac adotou em seu PDI as 10 dimensões propostas pela legislação em vigor, buscando atender esse critério, mas também por compreender que elas representavam os principais aspectos sobre os quais o planejamento deveria ter maior enfoque, abrangendo parte significativa da totalidade da escola (EFAC, 2016c). Enquanto o PAI, foi elaborado com base no PDI, procurando estabelecer formas para avaliá-lo (EFAC, 2016b).

Analisando os documentos da escola, foi possível constatar, em relação ao PDI, as principais ações realizadas, as situações desafiadoras enfrentadas nesse período, como as medidas encontradas para solucioná-las. Agrupamos esses aspectos, em cada uma das três etapas desses instrumentos, como sugerido por Brandalise (2010): preparação, implementação e síntese. A partir de agora, procuraremos apresentá-los.



O período de preparação, que compreendeu as ações de elaboração dos instrumentos de planejamento e avaliação, foi muito confuso na Efac, uma vez que, por serem ferramentas novas, não havia muitas informações sobre sua construção.

Esse tipo de dificuldade é muito comum no contexto brasileiro, pois quando se decide realizar a autoavaliação institucional, na maior parte dos casos não se sabe bem o que se pretende, sendo, normalmente para atender uma demanda de um agente externo, o estado no caso (BRANDALISE, 2010). Além disso, a mesma autora, reforça que:

Nesse contexto, o desconhecimento dos fundamentos teóricos da avaliação institucional, especificamente das escolas da Educação Básica, pode gerar a falta de planejamento, objetividade e credibilidade perante a comunidade escolar. Deve-se ter uma competência científica e técnico metodológica que direcione o desenvolvimento da avaliação interna da escola, proporcionando-lhe assim legitimidade (BRANDALISE, 2010, p. 320).

Assim, fica nítida a importância da formação das pessoas envolvidas nos processos de avaliação e planejamento, para que possam coordenar as ações, incentivando a participação, manifestação sobre os aspectos a serem avaliados, captando a essência das manifestações, buscando na conjugação de forças, entre o instituído e o instituinte, captar o movimento institucional, possibilitando extrair, não apenas os pontos fortes e fracos da escola, mas também encontrar os caminhos para seguir e os meios para alcançá-los.

Provocados pela surpresa da obrigatoriedade do instrumento e pela falta de formação, como vimos, surgiu um segundo grande desafio enfrentado pela comissão de elaboração do PAI/PDI. Estando este relacionado ao hábito institucional da avaliação, muito estabelecido na Efac, que por sua vez, adota anualmente, a avaliação interna sobre a qual se baseia, para elaboração do planejamento anual e estratégico, o que a coloca na contramão do que Brandalise (2010) apresenta do cenário das escolas brasileiras, onde não há o hábito da avaliação interna, reduzindo-a aos indicadores analisados nas avaliações externas e que muitas vezes é motivo para ranqueamento das escolas.



Apesar de ser um hábito saudável à instituição, ele representou um desafio à construção do PAI/PDI, pois, para isso, a escola utiliza metodologias próprias, o que gerou certa resistência para adotar o novo roteiro estabelecido pela CEE-ES, tendo dificuldade para integrar as ferramentas utilizadas pela escola ao novo formato.

Outra angústia, muito presente na construção do PAI/PDI, esteve em torno da existência da necessidade de estabelecer metas, das quais, a escola não sabia quais seriam os impactos sobre ela, caso não as alcançassem (EFAC, 2016).

Passada a fase de preparação, houve início ao período de implementação do PDI e paralelamente do PAI, uma vez que esses instrumentos caminharam juntos na Efac.

Com base nas atas das assembleias da Efac, nesse período, onde se realizaram as avaliações anuais que formaram o relatório final do PAI, o principal desafio nessa etapa, ficou por conta da captação de recursos financeiros necessários ao cumprimento dos objetivos e metas, uma vez que nesse PDI, grande parte das ações ficaram relacionadas à melhorias nas estruturas físicas, por serem essas de grande interesse e solicitação da comunidade escolar.

Houve algumas dificuldades pelo fato da Efac ser uma entidade filantrópica, e por contar com recursos de doações e convênios, não possuir muita condição de estabelecer planejamentos financeiros a médio e longo prazo, conseguindo no máximo elencar as prioridades e fontes prováveis de financiamento, sendo por isso necessário articular ao longo do ano letivo a efetivação dessas parcerias financeiras.

Contudo, ao analisar as metas propostas no PDI e contrastar com a autoavaliação institucional final, podemos caracterizar como muito efetivo o trabalho da escola ao longo do quinquênio, uma vez que 85% das metas estabelecidas foram alcançadas.

Com base no relatório de autoavaliação institucional (EFAC, 2020), as metas alcançadas com maior destaque no documento foram as seguintes: reforma e ampliação predial, incluindo salas de aula, dormitórios, laboratório de informática, banheiros, acessibilidade, ambientes de convívio, lazer e esporte;



aquisição de máquinas, equipamentos, mobília e insumos pedagógicos e no administrativo: aquisição de softwares para gestão escolar, comunicação com famílias e estudantes, melhoria nas condições de acesso e permanência dos estudantes, fortalecimento das políticas de assistência estudantil, ampliação do número de vagas nos dormitórios, bolsas de estudo e atendimento personalizado, ampliação de rotas do transporte escolar etc.

No campo dos educadores/as, também houve muitas melhorias, possibilitando dentre outros, estabelecer sistema digital online para registro de notas, conteúdos presenças/ausências, aumentando a eficácia no trabalho dos educadores/as, que puderam dedicar menos tempo a esses processos, facilitando também a comunicação com famílias e estudantes, por meio de canais digitais que dinamizaram esse processo de comunicação, aumentando a integração educador/a-família-estudante.

Houve ainda, maior incentivo à continuidade dos estudos, para a categoria, possibilitando realização de cursos de nível de aperfeiçoamento profissional, especialização e mestrado strictu sensu, nas áreas de formação dos educadores/as e também relacionados à Pedagogia da Alternância e Educação do Campo, além de diversos espaços de formação continuada.

Outro destaque, nesse período, foi a regularização da situação dos educadores/as em relação as disciplinas das diversas áreas do conhecimento, chegando ao final do quinquênio, com todas elas sendo atendidas por profissionais formados na área específica.

No corpo técnico administrativo, foi possível contratação de mais um auxiliar de serviços gerais e outra de secretaria, dando mais agilidade e qualidade nas atividades dessas respectivas áreas e possibilitando aos educadores/as se dedicarem mais ao trabalho pedagógico da escola.

Por fim, na etapa de síntese, foram sistematizadas todas as informações das avaliações realizadas ao longo dos anos de vigência do PDI/PAI, concretizando a autoavaliação institucional da Efac para o período desse primeiro quinquênio, adotando esses instrumentos.

Até o final desse estudo não foi possível acesso ao parecer do CEE-ES sobre a avaliação institucional para o período de 2016-2020, pois em virtude da





Pandemia da COVID-19, o CEE-ES paralisou suas atividades, estendendo os prazos para quando retomar os seus trabalhos.

Buscando realizar uma análise mais geral sobre os processos do PAI/PDI na Efac, mas ainda ficando no campo dos desafios e possibilidades, foi possível perceber algumas lacunas, sobre as quais buscaremos tecer algumas análises, na intenção de apontar situações problemas e sugestões, que poderão ser melhor debatidas pela comunidade escolar na oportunidade da construção de novos documentos sobre esses instrumentos, por ocasião da próxima renovação do curso.

Iniciamos nossas considerações, a partir da análise do perfil institucional da escola. Ao analisar o PDI nota-se, que não há clareza sobre ele, pois os aspectos que compõem esse item, como missão, visão, valores e objetivos institucionais, são todos referentes ao Mepes, onde muito embora, muitos elementos se apliquem às unidades escolares, a mantenedora possui perfil muito mais amplo, pois em sua estrutura além de escolas de ensino médio, existem também as creches, as escolas com ensino fundamental, o curso profissionalizante em turismo, e até hospital, uma dimensão muito maior para a escola do que realmente essa possui.

Observando esse item, não foi possível, perceber a visão, missão e valor da escola para a comunidade escolar, não possibilitando criar uma imagem futura sobre essa instituição. Nesse sentido, parece necessário, empenho da escola para sistematizar o seu perfil institucional, construindo o próximo PDI mais contextualizado à instituição.

Também é fácil perceber, certa confusão em relação ao PDI e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, sendo possível constatar, verificando os documentos, que os aspectos mais ligados ao desenvolvimento pedagógico, foram pouco contemplados no PDI, mas sendo amplamente praticados pela escola.

Essa situação foi fruto da dificuldade em compreender a relação entre o PDI e o PPP da escola, o que provocou o entendimento de que os aspectos pedagógicos, amplamente contemplado no PPP, não precisariam ser listados na



forma de metas no PDI, que acabou abrangendo os aspectos mais administrativo-financeiro, que consistem em meios para o trabalho pedagógico.

Entretanto, Dalben (2010), destaca a importância do PPP ser um documento importante e necessário à avaliação institucional, servindo como norte a todos os processos, destacando que eles estão intimamente relacionados. Fernandes (2002, p. 58) aprofunda essa questão afirmando que:

[...] o projeto pedagógico e a avaliação institucional estão intimamente relacionados. A não existência de um desses processos ou a separação deles trará danos para a própria escola. Sem um projeto pedagógico que delimite a intencionalidade da ação educativa e ofereça horizontes para que a escola possa projetar seu futuro, faltará sempre a referência de todo o trabalho e suas concepções básicas. Já a avaliação se coloca como processo balizador, para se perceber e redirecionar o Projeto Pedagógico.

Acreditamos que os avanços alcançados nesse período, tanto no que se refere ao quadro de metas, mas também os aprendizados, diminuirá o tensionamento na comunidade escolar por melhorias estruturais e possibilitará evidenciar os desafios pedagógicos da escola, podendo ser melhor considerado no próximo PDI. Esse aspecto também será favorecido pela melhoria na qualificação da formação da equipe, tendo em vista as diversas ações de formação continuada e de pós-graduação realizadas no período.

Em um aspecto mais documental, reforçamos, o que já comentamos antes, a necessidade da Efac adotar um referencial teórico metodológico, que possibilite atender aos requisitos legais na construção e aplicação desses instrumentos gerenciais, ao mesmo tempo que mantendo suas características de educação popular e participativa, respeitando os princípios da Pedagogia da Alternância.

Assim, é recomendável que a Efac promova mais formações internas para a comissão do PAI/PDI e comunidade escolar como um todo, sobre essas temáticas, para que possa fortalecer a construção de um “processo próprio de avaliação da unidade escolar que contribua para melhorar a efetividade do processo de ensino aprendizagem” (SANTOS, 2013, p. 13). Para tanto é necessário, segundo Paro (2017, p. 81),



prever instrumentos institucionais que avaliem não apenas o rendimento do aluno, mas o próprio processo escolar como um todo, com a presença de alunos e de pais, pois eles são os usuários da escola e a eles compete apontar problemas e dar sugestões de acordo com seus interesses.

Muito embora não tenhamos a intensão, nesse trabalho, de nos aprofundar e muito menos definir os caminhos da Efac na melhoria da construção e prática desses instrumentos de gestão em seu cotidiano, buscaremos apresentar algumas possibilidades, encontradas no percurso da pesquisa e, que nos parecem estar de acordo com os anseios da escola.

Sendo assim, com base no princípio pedagógico da Efac, a educação contextualizada (EFAC, 2019), e buscando “uma concepção crítica de avaliação a partir da consideração da sua dimensão ética e, portanto, política.” Em (BRANDALISE, 2015, p. 59), parece ser necessário que essas metodologias estejam baseadas na perspectiva epistemológica do construtivismo, apoiadas em métodos prioritariamente qualitativos, apesar de ser importante os quantitativos em algumas dimensões, mas estes não devem ser predominantes na análise.

Por se tratar de processos participativos e dialéticos, vemos grandes possibilidades na pesquisa-ação contribuir para o desenvolvimento desses instrumentos na escola, pois como defini Thiollent (2011, p. 20) ela consisti em:

Um tipo de pesquisa social 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 da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Desse modo, percebemos a utilidade dessa metodologia, por notar profunda relação com as características desejáveis para uma avaliação e plano de desenvolvimento institucional,

Dentro de uma concepção do conhecimento que seja também ação, podemos conceber e planejar pesquisas cujos objetivos não se limitem à descrição ou avaliação. No contexto da construção ou da reconstrução do sistema de ensino, não basta descrever e avaliar. Precisamos produzir ideias que antecipem o real ou que delineiem um ideal (THIOLLENT, 2011, p. 85).



Dessa maneira, destacamos a avaliação institucional participativa, que segundo Dalben (2010, p. 135), possibilita o “aprimoramento da gestão pedagógica e administrativa, na constante busca da melhoria da qualidade educacional oferecida àqueles que se beneficiam da escola, aumentando, assim, sua relevância social.”

Por esse ângulo, também nos parece necessário, ainda que diante de muitos limites do formato estabelecido em lei, que a Efac, continue buscando metodologias populares e democráticas, também para a elaboração do seu plano de desenvolvimento institucional, pois:

Quando à participação no processo da gestão escolar, esta é motivada e incentivada pela própria gestão. As pessoas podem agir de diversas formas, mas, ao se sentirem como membros integrantes no processo de decisão, terão condições de participação, criando condições para um ensino-aprendizagem mais eficiente, pois saberão identificar as possíveis falhas no processo do trabalho (GUIMARÃES, 2017, p. 37).

Reforçando a necessidade do planejamento, mas procurando apresentar uma perspectiva diferente das formas tecnocráticas de planejamento, Guimarães (2017), recomenda a adoção do planejamento participativo, cuja principal característica é possibilitar a “[...] participação de todos. Com isso, várias ideias diferentes podem surgir para solucionar o mesmo problema, o que pode gerar diferentes formas de vê-lo, podendo apontar novas soluções ou mecanismos para se chegar à meta desejada” (GUIMARÃES, 2017, p. 36).

Buscando diferenciar a perspectiva estratégica, da participativa, a mesma autora nos explica que ela reside na criação desses modelos, destacando que ambos pressupõem a participação coletiva, mas destaca que “o participativo não foi criado originalmente, com seus conceitos modelos, técnicas e instrumentos voltados para se obter lucro, e sim para contribuir para a construção de pessoas e das estruturas sociais” (GUIMARÃES, 2017, p. 38).

Ao adotar esse referencial, a escola poderá definir, em um variado leque de opções, as ferramentas que vão ajudar a proceder a sua avaliação institucional, possibilitando, por conseguinte, melhorar a formulação do PDI, para o próximo quinquênio, que também poderá ser construído nessa mesma base



teórica, uma vez que o debate da avaliação, já indica a direção e conteúdos do PDI.

### **Considerações finais**

De modo geral, o que se pôde constatar com esse trabalho é que o PAI/PDI estão sendo dois instrumentos adotados pela Efac que, apesar da existência de contradições naturais ao processo ainda incipiente, trouxeram importantes contribuições para o fortalecimento institucional da escola, pois possibilitaram um olhar mais sistemático sobre ela, além do estímulo ao planejar e avaliar com um olhar para horizontes mais distantes, sistematizando a evolução da escola.

Contudo, ao mesmo tempo, por falta de maior conhecimento sobre esses processos, eles também se configuram como ameaça à escola, uma vez que podem promover mudanças nas prioridades do trabalho escolar, supervalorizando aspectos administrativos-financeiros, em detrimento do trabalho pedagógico, reduzindo os instrumentos de gestão e promoção institucional, ao objetivo avaliador do Estado na escola, buscando adequá-la às políticas neoliberais da educação, onde os resultados quantitativos e avaliações externas são mais relevantes que os qualitativos.

Assim, o desafio para o PAI/PDI para o período de 2021-2025 na Efac, parece ser encontrar um caminho entre o exigido pelos órgãos reguladores e sua essência pedagógica, expressa pelos princípios da Pedagogia da Alternância, onde encontram na gestão compartilhada pela comunidade escolar a oportunidade de diálogo para construção das políticas da instituição para alcançar o princípio filosófico, ou seja, a primazia da vida sobre a escola.

Nesse sentido, são necessários outros estudos sobre essas temáticas na Efac, buscando aprofundar as lacunas e outras questões apontadas nessa pesquisa, ajudando a escola cumprir seus objetivos históricos, que se traduzem ainda hoje, nas necessidades dos camponeses e camponesas, de ter acesso ao direito a uma educação contextualizada em seu território, construída em bases que valorizem a vida e o trabalho como diretrizes pedagógicas.



Por fim, ficou evidente que para se chegar a essa construção e posteriormente aplicar esses instrumentos de gestão no cotidiano escolar, muitos desafios surgiram nessa caminhada, possibilitando também aprendizagens a esse coletivo.

## Referências

APEFAC – Associação Promocional da Escola Família Agrícola de Chapadinha. **Estatuto**, Nova Venécia –ES. 2015. (documento de circulação interna).

ATHANÁZIO, M. M. **Processo de planejamento estratégico em universidade pública: O caso da universidade federal do pará**. 2010, 153f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração Pública, Universidade Federal do Pará. 2010. Disponível em <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/12147/1/MadeleineMA DISSERT.pdf>. Acesso em: 10 de mar. 2020.

BRANDALISE, T. Avaliação institucional na escola pública : os ( des ) caminhos de uma política educacional Institucional. **Educar em Revista**, v. n.1, p. 55–74, 2015. Disponível em: < <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/41446/26414>>. Acesso em: 20 de jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. **Olhar de Professor**, v. 13, n. 2, p. 317–332, 28 dez. 2010. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3220>>. Acesso em: 15 de jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP; **Portaria nº 4, de 13 de janeiro de 2005**. Brasília: INEP, março de 2005. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documentos-e-legislacao16>>. Acesso em 22 de mar. de 2020.

DALBEN, A. Caminhos da construção de uma avaliação institucional participativa. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, n.65, p. 346–374, 2016. Disponível em:<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3919>>. Acesso em: 25 de jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Avaliação Institucional na Escola de Educação Básica: uma aproximação orientada pelos princípios da participação. **Educação : Teoria e Prática**, v. 20, n. 35, p. 133–146, 2010. Disponível em: < [https://www.researchgate.net/publication/277801850\\_Avaliacao\\_Institucional\\_na\\_Escola](https://www.researchgate.net/publication/277801850_Avaliacao_Institucional_na_Escola)>. Acesso em: 23 de jan. 2020.

EFAC – Escola Família Agrícola de Chapadinha. **Autoavaliação institucional**. Nova Venécia, 2020.

\_\_\_\_\_. **Proposta pedagógica de curso da educação profissional técnica de nível médio**. Nova Venécia, 2019.



\_\_\_\_\_. **ATA de reunião dos educadores/as**. Nova Venécia – ES. 2016a. (documento de circulação interna).

\_\_\_\_\_. **Plano de autoavaliação institucional**. Nova Venécia, 2016b.

\_\_\_\_\_. **Plano de desenvolvimento institucional**. Nova Venécia, 2016c.

\_\_\_\_\_. **ATA de reunião dos educadores/as**. Nova Venécia – ES. 2015. (documento de circulação interna).

ESPÍRITO SANTO. **Resolução CEE Nº 3.777 de 14 de maio de 2014**, fixa normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo. Disponível em:< <https://cee.es.gov.br/Media/cee/Leis/Resolucoes/res3777.pdf>>. Acesso em 05 de fev. de 2020.

FERNANDES, M. E. A. **Avaliação institucional da escola: base teórica e construção do projeto**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

GALVÃO, A. A. A. **Plano de Desenvolvimento Institucional: uma proposta para elaboração e acompanhamento pelos Institutos Federais**. 2016,] Universidade Federal de Brasília, 2016, 66f. Dissertação (Mestrado em Administração). Disponível em:< <https://repositorio.unb.br/handle/10482/20967>>. Acesso em 05 de fev. de 2020.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

GIL, A. C. (ORG). **Delineamento da Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. v. 6

GODOY, V. A. DE; MACHADO, M. Planejamento estratégico na gestão educacional: uma ferramenta importante no processo decisório da instituição de ensino superior. **Revista científica Intr@ciência**, p. 32–85, 2011. Disponível em:< [http://files.valdirgodoy.webnode.com.br/200000039-8639f8693a/artigo4\\_PlanejEstrategico](http://files.valdirgodoy.webnode.com.br/200000039-8639f8693a/artigo4_PlanejEstrategico)>. Acesso em: 22 de mar. de 2020

GUERRA, E. L. DE A. **Pesquisa qualitativa em administração**. 1. ed. Belo Horizonte: Grupo Ânima Educação, 2014. v. 1 Disponível em:< [https://docente.ifsc.edu.br/luciane.oliveira/MaterialDidatico/Pós\\_GestãoEscolar/Legislação\\_e\\_Políticas\\_Públicas/Manual\\_de\\_Pesquisa\\_Qualitativa.pdf](https://docente.ifsc.edu.br/luciane.oliveira/MaterialDidatico/Pós_GestãoEscolar/Legislação_e_Políticas_Públicas/Manual_de_Pesquisa_Qualitativa.pdf)>. Acesso em 02 de fev. de 2020.

GUIMARÃES, S. DA S. C. **O Planejamento Estratégico e a Missão da Escola : um estudo de caso**. [s.l.] Universidade Federal de Goiás, 2017. Disponível em:< <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7754>>. Acesso em 05 de fev. de 2020.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004. 324 p.



LÜCK, H. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Rio de Janeiro: ed. Vozes. 2012.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola – reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

MEPES – Movimento de Educação Promocional de Educação do Espírito Santo. **Ata de reunião**. Documento de circulação interna, 2016.

MINAYO, M. C. DE S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, C. Uma experiência de avaliação institucional na educação básica: limites e possibilidades. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, n. 65, p. 408–438, 2016. Disponível em:<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3023>>. Acesso em 27 de jan. de 2020.

OLIVEIRA JÚNIOR, C. E. **A Pedagogia da Alternância e a construção do conhecimento agroecológico no norte do estado do Espírito Santo: desafios e possibilidades**. 2019, 275f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2019.

PARO V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PERONI, V. M. V. Avaliação institucional: controle da produtividade e controle ideológico? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 17, n.2, p. 233–244, 2001. Disponível em:<[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_ufpr\\_ped\\_artigo\\_celia\\_regina\\_juliao.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_ufpr_ped_artigo_celia_regina_juliao.pdf)>. Acesso em 22 de jan. de 2020.

SANTOS, C. R. J. DOS. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense - Na Perspectiva do Professor**. Secretaria ed. Curitiba: Secretaria de Estado de Educação do Paraná, 2013. v. 1. Disponível em:<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3023>>. Acesso em 24 de mar. de 2020.

THIOLLENT, MI. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 136p.

WILLMS, N. T. **Avaliação institucional : um conceito em construção**. [s.l.] Universidade Federal do Paraná, 2009. Disponível em:<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3023>>. Acesso em 24 de jan. de 2020.





## Sobre os autores

### **Celso Eulálio de Oliveira Júnior**

celsoeulalio@hotmail.com

Técnico em Agropecuária (EFAV, 2003); Licenciado em Ciências Agrícolas (UFRRJ, 2008); Aperfeiçoamento em Pedagogia do Alternância e Educação do Campo, (IFES, 2015); Mestre em Educação (UFRRJ, 2019); Professor/monitor na Escola Família Agrícola de Chapadinha (2009 a 2020); Membro da Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES, 2008 a 2020).

214

### **Alcione Reetz**

alcionereetz@hotmail.com

Licencianda em História (UNIUBE, 2017); Membro da Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES , 2015 a 2020).

### **Laércio Moreira Sossai**

laerciosossa@gmail.com

Técnico em Agropecuária (EFAV, 1995); Bacharel em Administração de Empresas (UNIVEN, 2006), Licenciatura Plena em Matemática (UNIMES, 2007); Especialização em Educação do Campo: Interculturalidade e Campesina (UFES, 2010); Bacharel em Direito (UNIVEN, 2014); Aperfeiçoamento em Pedagogia do Alternância e Educação do Campo, (IFES, 2015); Professor/monitor na Escola Família Agrícola de Pinheiros -MEPES – Pinheiros – ES, (1998 a 2000); Professor/monitor na Escola Família Agrícola de Chapadinha - MEPES – Nova Venécia – ES, (2001 a 2020); Advogado – Seccional- OAB/ES, 2015 a 2020.

