

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM  
GESTÃO EDUCACIONAL**

**GESTÃO DEMOCRÁTICA E OS DESDOBRAMENTOS DA(S)  
POLÍTICA(S) DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA:  
SENTIDOS SOBRE QUALIDADE DO ENSINO**

**MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO**

**Joacir Marques da Costa**

**Santa Maria  
2012**

**GESTÃO DEMOCRÁTICA E OS DESDOBRAMENTOS DA(S)  
POLÍTICA(S) DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA:  
SENTIDOS SOBRE QUALIDADE DO ENSINO**

por

**Joacir Marques da Costa**

Monografia apresentada ao curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fabiane Adela Tonetto Costas**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2012**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Curso de Especialização em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Monografia de Especialização

**GESTÃO DEMOCRÁTICA E OS DESDOBRAMENTOS DA(S) POLÍTICA(S) DE  
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA:  
SENTIDOS SOBRE QUALIDADE DO ENSINO**

elaborada por

**Joacir Marques da Costa**

Como requisito parcial para a obtenção do grau de  
**Especialista em Gestão Educacional**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Fabiane Adela Tonetto Costas, Profª Drª (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Marilene Gabriel Dalla Corte, Profª Drª (UFSM)**

---

**Débora Teixeira de Mello, Profª Drª (UFSM)**

---

**Lorena Ines Peterini Marquezan, Profª Ms. (UFSM)**  
(Suplente)

Santa Maria, 08 de Agosto de 2012.

## **Agradecimentos**

O sentimento é de alegria, entusiasmo, gratidão. É momento de recordar dos homens e mulheres que com carinho estiveram ao meu lado neste percurso de minha vida, em que se termina uma fase, mas continua-se a sonhar, a voar.

Primeiramente, agradeço à Deus pelo fôlego de vida e pelas forças.

Agradeço aos meus familiares que confiaram em mim, e me apoiaram em minhas decisões. Meu eterno obrigado!

Agradeço a UFSM e ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, pela oportunidade de aprendizagem e de suscitar em mim a busca pelo conhecimento.

Agradeço a minha querida e amiga orientadora prof. Fabiane pela acolhida, dedicação e paciência para comigo. Você foi essencial na produção do conhecimento, me proporcionando um processo formativo (pessoal e profissional) significativo.

Agradeço as queridas professoras Marilene, Débora e Lorena por terem aceitado o convite em participar de minha banca de defesa, bem como, de suas muitas contribuições neste momento e durante o percurso do Curso.

Agradeço, aos queridos e essenciais amigos e colegas, Gabriel, Tainá e Letícia, pelo companheirismo, pelos muitos momentos de alegria/risadas, pelas lágrimas enxugadas, pelo conhecimento, e (é claro) pela acolhida naquele Agosto de 2010.

Obrigado, sem vocês este trabalho não teria sido possível!

*"A imaginação é mais importante que a ciência, porque a ciência é limitada,  
ao passo que a imaginação abrange o mundo inteiro."*

*Albert Einstein*

## RESUMO

Monografia de Especialização  
Programa de Pós-Graduação *Lato-Sensu* em Gestão Educacional  
Universidade Federal de Santa Maria

### **GESTÃO DEMOCRÁTICA E OS DESDOBRAMENTOS DA(S) POLÍTICA(S) DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: SENTIDOS SOBRE QUALIDADE DO ENSINO**

AUTOR: JOACIR MARQUES DA COSTA

ORIENTADORA: FABIANE ADELA TONETTO COSTAS

Data e Local da Defesa: Santa Maria/RS, 08 de Agosto de 2012.

Imbricada por políticas públicas educacionais, a gestão, dita democrática, reconfigura-se a partir de um apelo discursivo de *qualidade*, inscrevendo esta a ideia de medida, em que se observa uma nova dinâmica de gestão da educação no país. Há um jogo no processo de avaliação, logo, qualidade do ensino, que se coloca, mediante políticas de governo e ações/programas governamentais articulando-se e visando melhores resultados nas avaliações, a gestão escolar é desafiada a organizar e responsabilizar-se pela qualidade do ensino, e, com isso, o discurso é de que compete à escola, por meio da “autonomia” e “descentralização” posta, traçar projetos que viabilizem uma melhor *qualidade* da educação e uma melhor posição em *rankings* internacionais. Emergem daí, questões sobre a materialização de políticas de avaliação no espaço escolar, ou seja, o olhar para as conjunturas políticas é compreender seus desdobramentos tanto na macro (sistemas de ensino) como na micro (escola) gestão da educação. Assim, consideram-se os imbricamentos de políticas públicas de governo como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que reforça a utilização do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para avaliar e veicular a *qualidade* do ensino. Mediante os discursos de quatro professores/gestores escolares de duas instituições públicas de Educação Básica de Santa Maria/RS, verifica-se o caráter regulatório e impositivo à gestão escolar. Sublinha-se, então, que o sentido de democratização se fragiliza em alguns aspectos, mas que, também, há possibilidades de práticas contra-hegemônicas visando uma democracia participativa, minimizando uma democracia representativa. Assim, a qualidade do ensino discorre pelas políticas de avaliação como podendo ser quantificável por meio de provas e nos discursos de gestores escolares maximiza-se uma dimensão de função e responsabilização social da escola para, aí sim, construir uma qualidade do ensino.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas. Avaliação. Educação Básica. Qualidade do Ensino. Gestão Escolar.

## **ABSTRACT**

Specialization Monography  
*Latu-Sensu* Post-Graduation Program in Management School  
Federal University of Santa Maria

### **DEMOCRATIC MANAGEMENT AND THE DEPLOYMENTS OF THE POLICY(S) ASSESSMENT OF BASIC EDUCATION: MEANINGS OF QUALITY TEACHING**

AUTHOR: JOACIR MARQUES DA COSTA

ADVISOR: FABIANE ADELA TONETTO COSTAS

Date and Place of Presentation: Santa Maria/RS, 08 of August of 2012.

Imbricated by public policies in education the management, told, democratic, reconfigures itself from a discursive appealing of quality, applying this idea to the extent where there is a new dynamic of management education in the country. There is a set of assessment regarding the quality of education that arises, through government policies and governmental actions aimed to articulate best results in the assessments, the school management is challenged to organize and be responsible for the quality of education, and thus, the speech is that it is for the school through the "autonomy" and "decentralization" placed, draw projects that allow a better quality of education and a better position in international rankings. Thus, questions about the realization of policy evaluation in the school, for instance, the look to the political circumstances is to understand its ramifications in both the macro (school systems) and in micro (school) educational management. Thus, it is considered the measures of the public policy of the government as the Education Development Plan (PDE), which reinforces the use of the Index of Basic Education Development (IDEB) to assess and convey the quality of education. Through the speeches of four teachers / school managers from two public institutions of Basic Education of Santa Maria / RS, there is a regulatory nature and imposing school management. It should be noted then that the meaning of democracy is fragile in some respects, but also there are possibilities of counter-hegemonic practices towards a participatory democracy, minimizing a representative democracy. Thus, the quality of education discusses the assessment policy as being measured by means of evidence and speeches by school managers to maximize function and a dimension of social responsibility to the school, then, to build a quality education.

**Keywords:** Public Policy. Evaluation. Education. Quality of Teaching. Management School.

## **LISTA DE ANEXOS**

<b>ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>60</b>
---	-----------



## **LISTA DE APÊNDICES**

<b>APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO DA ENTREVISTA.....</b>	<b>63</b>
---	-----------

## SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS .....	11
1. MOVIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: TECENDO CAMINHOS .....	15
2. O PRINCÍPIO DEMOCRÁTICO NA GESTÃO ESCOLAR: CONJUNTURAS POLÍTICAS.....	19
3. POLÍTICA(S) DE AVALIAÇÃO E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: TENDÊNCIAS, TENSÕES E INTENÇÕES.....	26
3.1 O IDEB como indicador de qualidade do ensino.....	32
4. A(S) ONDA(S) POLÍTICA(S) E OS SENTIDOS CONSTRUÍDOS POR GESTORES ESCOLARES.....	39
4.1 Gestão Escolar e Avaliação: evidências de democracia?.....	39
4.2 Então, que qualidade de ensino?.....	44
UM PONTO FINAL? .....	49
REFERÊNCIAS.....	54
ANEXOS .....	59
APÊNDICES.....	62

## **PALAVRAS INICIAIS**

### ***Narrando sobre mim...***

Início as considerações sobre este trabalho de pesquisa, rememorando minha trajetória acadêmica e considerando os relatos que seguem marcados pela subjetividade de um sujeito dotado de individualidade. Minhas experiências, apesar de fazerem parte de um constructo social, são marcadas pelo pessoal. Logo, vou me constituindo pesquisador em educação por marcas/experiências singulares em minha (auto)(trans)formação.

No momento em que me dispus a escrever esta monografia, muitas vivências vieram à mente, em que pude repensar sobre pessoas, lugares, situações que, de certo modo, foram significativas e que minha memória foi capaz de resgatar. Revivi e reconstruí esses momentos; reconstruí-me. Obviamente, foram os desdobramentos de minhas vivências desde a Educação Básica até hoje que se configuram como constituintes do *eu* estudante, professor, pesquisador, especialista... Assim, me crio e recrio, me visualizo sob inúmeras perspectivas e de diferentes ângulos, faço um retrato de minha história constituída num período de conflitos e decisões, em que preciso pesquisar educação.

Não há como negar que minhas próprias escolhas me conduziram ao curso de Licenciatura em Matemática na Universidade Federal de Santa Maria, mas considero, também, os poucos professores que não me deixaram desanimar na graduação e que me estimularam a ir além.

Cá estou, no término do curso de Especialização em Gestão Educacional e no segundo ano do curso de Mestrado em Educação na UFSM. Estar cursando estas duas pós-graduações, concomitantemente, se revelou um desafio, que com certeza complementam-se, proporcionando-me inúmeras indagações outras, acerca da Educação e de quais rumos minhas pesquisas tomarão. Os conflitos me fizeram seguir adiante, corajosamente me colocando em movimento nas pesquisas e na construção do conhecimento.

Portanto, chego ao final deste breve relato, revisitando o passado; olhando para trás com a interferência do hoje e planejando o futuro; retornando ao que se passou para, baseado em princípios e objetivos de vida, alçar novos vôos para dar significado e completude ao sentido da própria existência. Deparo-me com a necessidade e vontade de ir além, de lançar-me em novos desafios...

### ***Propondo o trabalho...***

Uma reflexão acurada acerca da educação supõe apreendê-la no âmago da dinâmica sócio-econômica-histórica e cultural do país. Suscita perceber os movimentos pedagógicos e metodológicos mediante preconizações de políticas públicas educacionais, inscritas em contínuas mutações da economia mundial, que fortemente interagem com projetos nacionais de “desenvolvimento” do país e “qualidade” da educação, tornando esta última uma engrenagem para o funcionamento de ditames políticos e ideológicos.

Nesse sentido, uma discussão a respeito da educação no país remete à apreensão de um conjunto de condicionantes que, no âmbito de questões macroestruturais da sociedade, tais como desigualdade social, distribuição de renda, políticas públicas, entre outras, interferem no processo educacional. Somando-se a isso, questões como o processo de organização e gestão educacional, implicados em discussões acerca de condições de trabalho dos professores e sua formação, dinâmica curricular, processos de gestão da escola, merecem profundos delineamentos e análises no tocante a um efetivo e significativo processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

[...] é fundamental ressaltar que a educação se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. A educação, portanto, é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade (DOURADO & OLIVEIRA, 2009, p.202).

No tocante a isso, sublinha-se o sentido que Anísio Teixeira imprimiu em 1962: “A educação não é um bem acessório, mas uma condição *sine qua non* para que o brasileiro se torne um cidadão, possa exercer seus direitos políticos, seu poder econômico e viver decente e dignamente” (BRASIL, 1962, p. 60).

É entrelaçado por estes delineamentos iniciais que este trabalho põe em questão, problematizando, as múltiplas significações e conceitos relativos à qualidade da educação básica, por meio de estruturas políticas no âmbito da gestão educacional que circunscrevem a dinâmica escolar.

Os discursos referentes às problemáticas educacionais apontam uma série de elementos, em que logo se questiona a qualidade da Educação Básica brasileira. Com isso, desafios são amplamente discutidos no que tange à ampliação do acesso

à educação para todos os cidadãos, tendo por finalidade o exercício da cidadania; respeito à liberdade; qualificação para o trabalho; autonomia; garantia do padrão de qualidade da educação (BRASIL, 1988).

Numa perspectiva de busca por uma eficiência do sistema educacional, particularmente da escola, políticas públicas educacionais corroboram, por exemplo, com a igualdade do acesso e permanência dos indivíduos; com o apoio técnico e financeiro às instituições escolares; com orientações para a organização do trabalho pedagógico e com uma gestão democrática.

Sob este prisma, a Gestão, de cunho Democrático, proposta na Constituição Federal de 1988, e mais tarde, na LDB nº 9.394/96, é incumbida de novos papéis, como a responsabilidade “pela realização dos princípios fundamentais de igualdade de oportunidades educativas e de *qualidade do ensino*” (FONSECA *et al.*, 2004, p.54, grifo meu). Entretanto, os princípios de igualdade de oportunidades educativas e de qualidade, como enfatizam as políticas públicas educacionais, podem ser analisados por outro viés, ou seja, além de oportunidades iguais necessita-se de condições iguais para o que é almejado e/ou exigido e, também, de um sentido de qualidade significativa, não se confluindo com o aspecto quantitativo.

Em consonância ao apelo de uma eficácia da educação, configura-se, atualmente, uma política de avaliação do sistema escolar com o objetivo declarado de qualificar a educação básica do país, o que suscita inúmeros questionamentos e confluências de sentidos sobre qual qualidade do ensino público almeja-se pelo viés das preconizações políticas.

O que se percebe é uma qualidade pautada em parâmetros e indicadores revelados por avaliações, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) que compreende o Rendimento Escolar e o Desempenho<sup>1</sup> como representação de uma qualidade da Educação Básica, ou seja, é por uma amostragem de unidades escolares e de valorização apenas dos conteúdos matemáticos e de língua portuguesa que se revela a “qualidade” da educação no Brasil.

Ademais, é pela mediação e construção de um quadro teórico e de dados empíricos que as discussões aqui propostas, doravante se coadunam a uma perspectiva crítica-reflexiva, se tratando de uma análise sobre as imbricações de um

---

<sup>1</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) ancorado no Rendimento Escolar e no Desempenho será melhor discutido no Capítulo 2 deste trabalho.

sistema avaliativo da Educação Básica, considerando este sistema em ascensão articulado com atuais políticas de governo, reestruturando a dinâmica escolar.

Em síntese, este trabalho propõe analisar os desdobramentos da perspectiva de política(s) de avaliação da Educação Básica, considerando os discursos de quatro professores/gestores escolares acerca da qualidade do ensino e articulação entre gestão e avaliação, tendo então, a seguinte questão como fio condutor da pesquisa: ***Considerando os desdobramentos da(s) política(s) de avaliação da Educação Básica, que sentidos professores/gestores constituem sobre a qualidade do ensino e gestão?***

Destarte, proponho a pesquisa interpelada por quatro objetivos específicos, que são: investigar acerca do princípio da gestão democrática interpelada por conjunturas históricas, políticas, econômicas e sociais; apontar desdobramentos da(s) política(s) de avaliação da Educação Básica no Brasil, considerando o período da última e primeira década do século XX e XXI, respectivamente; problematizar a qualidade da Educação Básica no país, especificamente a qualidade do ensino, veiculada pelas políticas públicas de avaliação; e analisar os discursos que os sujeitos da pesquisa atribuem à qualidade e à articulação entre a gestão e políticas de avaliação.

Para tanto, o trabalho se organiza através dos seguintes tópicos guia: 1. O discurso oficial do princípio de Gestão Democrática; 2. A(s) política(s) de avaliação da Educação Básica, constituintes de uma Gestão em nível macro educacional; 3. A atual política de governo: Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), corroborado pelo projeto de lei do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020, que tem como centralidade a avaliação escolar pautado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), caracterizando uma “qualidade” da educação básica brasileira; 4. A Análise de Conteúdo (BARDIN, 2006) como técnica de análise dos discursos realizados por gestores escolares. E, à guisa de conclusões inacabadas, problematiza-se os sentidos que estes gestores produzem acerca de políticas avaliativas, como a gestão escolar discute tais políticas e que qualidade do ensino está (im)posta em jogo no campo educacional brasileiro.

## **1. MOVIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: TECENDO CAMINHOS**

Os encaminhamentos teórico-metodológicos adotados na pesquisa, muitas vezes se revelaram desafiadores, de modo que almejássemos conduzir uma interpretação da realidade e uma coesa e concreta resposta à pergunta-problema.

Durante o percurso muitas outras possibilidades de indagações se colocaram, revelando a complexidade de se movimentar em uma pesquisa qualitativa e os conflitos (positivos) sendo combustível para o crescimento e aperfeiçoamento da pesquisa e do pesquisador. Este estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível, focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada, onde o investigador “procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p.18).

Inicialmente foi realizado um estudo bibliográfico mediante três categorias centrais: Gestão Democrática; Políticas Públicas de Avaliação e Qualidade do Ensino. Com isso, foi possível a escrita de um quadro teórico, para que este pudesse articular-se com o desenvolvimento da análise dos dados empíricos construídos.

Utilizou-se para esta investigação, como um dos movimentos da pesquisa, o Estudo de Caso, pois se trata de um estudo de natureza empírica que investiga um determinado fenômeno, dentro de um contexto real de vida. A esse respeito, Chizzotti (2009) explica que,

[...] o Estudo de Caso é uma caracterização para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso em particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-lo analiticamente (p. 102).

Assim, mediante o Estudo de Caso, há uma intervenção direta do pesquisador com a pesquisa, percebendo os significados que vão sendo obtidos e considerando os mais relevantes dentro do contexto sociocultural em que ocorrem os fenômenos. Segundo Yin (2005), o Estudo de Caso representa-se como uma investigação empírica e compreende um método abrangente, abarcando a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados. Este Estudo pode incluir tanto

estudos de caso único quanto de múltiplos, assim como abordagens quantitativas e qualitativas de pesquisa.

Verifica-se, que os Estudos de Caso mais comuns são os que focalizam uma unidade – um sujeito, uma instituição, por exemplo –, entretanto, nesta pesquisa, optou-se em focalizar quatro professores/gestores de duas instituições escolares, ou seja, um caso múltiplo do Estudo de Caso. O critério utilizado para a escolha dessas duas instituições foi o caso que ambas realizaram a Prova Brasil nas suas duas últimas edições: anos de 2009 e 2011. Logo, trata-se de duas escolas públicas estaduais de Santa Maria/RS, cujos resultados da Prova Brasil fizeram parte do IDEB das instituições e que as nomearei da seguinte forma: Escola Cecília Meireles e Escola Clarice Lispector.

Na esteira da exposição dos referenciais teórico-metodológicos da pesquisa, o procedimento de construção dos dados empíricos foi composto por questionários (TRIVIÑOS, 2008) respondidos pelos sujeitos da pesquisa nomeados, ficticiamente, como: Ana Julia, Ana Clara, Andressa e Andrieli. Consideraram-se os sujeitos do seguinte modo: da Escola Cecília Meireles responderam ao questionário uma professora da disciplina de Matemática (Ana Julia) com 28 anos de magistério e uma professora de Língua Portuguesa/Inglesa (Ana Clara) com 11 anos de magistério; e da Escola Clarice Lispector responderam ao questionário uma professora de Língua Portuguesa/Inglesa (Andressa) com 18 anos de magistério e uma coordenadora pedagógica (Andrieli) com 27 anos de magistério.

Por fim, desenvolveu-se a análise e articulação do material de caráter empírico e teórico. A análise se refere ao “conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos e articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto” (MINAYO, 2007, p.26). Esta análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes, “é a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações” (Ibidem, p.27). Estes procedimentos de compreensão e interpretação do material da pesquisa realizaram-se mediante a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2006), o que nos permitiu o aprofundamento da pesquisa, a elaboração da monografia e o alcance de seus objetivos.

A Análise de Conteúdo que Bardin (2006) define como um conjunto de “[...]instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento,



que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”(p.11), foi a perspectiva de análise utilizada com o objetivo de transpor uma simples leitura dos questionários, mas de uma releitura constante, buscando uma compreensão do que se encontra (re)velado por meio de um aprofundamento e criticidade de interpretação dos discursos. Assim,

[...] a Análise de Conteúdo, por seu lado, visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares (BARDIN, 2006, p. 46).

Logo, a Análise de Conteúdo tem como foco principal não apenas os discursos dos sujeitos, mas tem em sua dinâmica a possibilidade de considerar as condições contextuais de seus autores, observando a concepção crítica e dinâmica da linguagem, que está presente nos discursos. Assim, os procedimentos adotados na Análise de Conteúdo são: a) A fase de *pré-análise*, em que se realiza uma leitura superficial (leitura flutuante) dos dados individualmente, buscando reviver as primeiras impressões do pesquisador (BARDIN, 2006); b) Em seguida, inicia-se a preparação das informações, para assim iniciar uma *análise*, por meio da codificação em que os dados são reagrupados e analisados em sua totalidade. Busca-se manter o referencial teórico e as questões norteadoras da pesquisa como base para realizar o recorte e a reunião dos dados em categorias (BARDIN, 2006); c) A fase de *categorização* decorre de uma verificação quantitativa da constância em que aparecem expressões, palavras, temas e conceitos, nos discursos dos sujeitos, ou seja, a fixação de uma categoria acontece através da repetição, com a finalidade de analisar o sentido e significação do conhecimento. Compreende a classificação dos elementos que fazem um conjunto, seguida de uma reorganização dos grupos. Bardin (2006, p. 146) apresenta que “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles”; d) Então, após essa fase, inicia-se a interpretação dos dados (BARDIN, 2006). Os procedimentos propostos por essa técnica permitem ao pesquisador conseguir organizar sua pesquisa de maneira que consiga, em cada momento do estudo, identificar quais são os objetivos a serem desenvolvidos e alcançados, naquela determinada etapa.

Para a autora Bardin, os passos referidos também nem sempre acontecem em uma mesma ordem. Assim sendo, nessa investigação proposta, iniciei a *pré-análise* pela definição dos objetivos da pesquisa e, com base neles, elegi um referencial teórico que pudesse convergir de modo significativo aos objetivos, bem como, servir de pano de fundo para uma discussão, a *posteriori*, empírica. Num outro momento, realizei uma *leitura flutuante*, que pode sinalizar para alguns indicadores da análise e redimensionamento da pesquisa com base em uma discussão mais coesa.

Desse modo, surgiram novos caminhos, novos “olhares”, acenando para novos desafios, agora com foco na *exploração* do material, atento aos objetivos e questão de pesquisa. Logo, no momento definido como *categorização* coaduna-se o aspecto semântico (categorias temáticas), em que a Gestão Escolar Democrática, Políticas Públicas de Avaliação e Qualidade do Ensino imbricam-se, para, por conseguinte, haver a interpretação dos achados. Interpretação, esta, que não se dá de modo linear, mas em espiral, em que, dialeticamente, volta-se ao referencial teórico, problemática e objetivos e têm-se o olhar atento ao material empírico.

Assim, entende-se que os procedimentos metodológicos, conseguiram tratar os dados de maneira criteriosa, mediante uma compreensão e interpretação coerente dos dados construídos, fazendo com que os resultados obtidos respondessem aos objetivos propostos na pesquisa e estivessem articulados com o contexto dos sujeitos e em acordo com o sentido atribuído em suas respostas ao questionário.

## 2. O PRINCÍPIO DEMOCRÁTICO NA GESTÃO ESCOLAR: CONJUNTURAS POLÍTICAS

Em consonância à incessante busca pelo real sentido de Gestão Democrática, faz-se mister compreender os movimentos e conexões que vão se estabelecendo no âmbito da educação e das políticas públicas, em que as constantes reformas adaptativas destas últimas vem se configurando como uma engrenagem funcional para a primeira. Afinal, as reformulações e preconizações de políticas públicas educacionais, se articulam e funcionam visando que educação e que escola pública?

Embora tão em voga atualmente nas pesquisas em virtude das inúmeras reformas educacionais, a Administração Escolar – mais tarde chamada de Gestão Escolar – nem sempre foi alvo de atenção de intelectuais da educação brasileira, sendo que as primeiras teorizações sobre administração reportam-se à década de 30. Dá-se início a elaborações teóricas com ênfase a partir do “enfoque sociológico” (SANDER, 1995), tendo como marco no campo educacional o Manifesto dos Pioneiros da Educação, advindo principalmente de influências do movimento pedagógico da Escola Nova, o qual “conjugava-se muito bem com o nascente otimismo pedagógico, que centrava suas preocupações na reorganização interna das escolas e no redirecionamento dos padrões didáticos e pedagógicos” (GHIRALDELLI, 1994, p.19). Advinda especialmente da corrente teórica norte-americana de John Dewey, esta tendência escolanovista, que permeava a educação no Brasil foi um

movimento pedagógico que se desenvolveu impulsionado pelo avanço da ciência e das necessidades sociais engendradas com o surgimento do capitalismo industrial. A principal inovação que esta teoria trouxe para o campo educacional foi deslocar o centro do processo pedagógico do professor para o aluno. Por outro lado, há muitas críticas realizadas a esta tendência pedagógica, como a produção de um processo de psicologização da criança, vendo-a, muitas vezes, deslocada de sua realidade social, aumentando assim as desigualdades sociais, uma vez que diferentes condições sociais não são consideradas no processo educativo; promoveu/promove adaptação da educação às demandas do sistema capitalista, sem questionar a organização da sociedade de sua época; sua dificuldade de realização nas escolas públicas, uma vez que demanda um custo superior ao ensino tradicional; entre outras (DRABACH, 2010, p.27).

Mesmo a Administração Escolar se apresentando como educacional, percebe-se que esta era pautada nos princípios da abordagem Clássica da Administração, condizente com o enfoque tecnocrático da educação (SANDER, 1995). Este âmbito

da Teoria Clássica da Administração era representado por duas correntes teóricas: a americana, representada por Taylor, que se preocupava em aumentar a eficiência da indústria por meio da racionalização do trabalho do operário; e a francesa, representada por Fayol, que se deteve em propor um aumento da eficiência da empresa por meio de sua organização e da aplicação de princípios gerais da administração em bases científicas. Nessa concepção, a atenção era predominada para a estrutura organizacional e a departamentalização [...] esse cuidado com a síntese e visão global permitia a melhor maneira de subdividir a empresa sob centralização de um chefe principal (CHIAVENATO, 2000, p.45).

Anos mais tarde, num momento conturbado de reabertura política no Brasil na década de 1980<sup>2</sup>, a palavra democracia soava como reivindicação de participação das camadas populares nas decisões do Estado e de libertação da mordida ditatorial que assolava a sociedade desde o ano de 1964. Neste cenário, ocorre a transição do termo Administração Escolar para o termo Gestão Escolar, advindo de uma concepção generalizada de Gestão Educacional como meio de “superação” ao enfoque tecnocrático que situava a Administração Escolar.

Nesse sentido, Lück (2007) defende o conceito de gestão como mais apropriado para as demandas do processo educativo, por entender que,

[...] a intensa dinâmica da realidade faz com que os fatos e fenômenos mudem de significado ao longo do tempo, de acordo com a evolução das experiências, em vista de que os termos empregados para representá-los, em uma ocasião, deixam de expressar plenamente toda a riqueza dos novos entendimentos e desdobramentos (p. 47).

Logo, o conceito de administração é superado pelo de gestão, não mais sendo possível uma orientação pautada no

[...] antigo enfoque da administração científica, pelo qual se considera que, tanto a organização como as pessoas que nela atuam, são componentes de uma máquina controlada de fora para dentro e de cima para baixo (LÜCK, 2007, p. 50).

---

<sup>2</sup> Como marco histórico na década de 1980 no Brasil, surgiu em 1983 o movimento “Diretas Já”, como reivindicação para que as eleições presidenciais fossem de forma direta. Em 1984 o Deputado Dante de Oliveira apresentou uma emenda para legalizar as eleições diretas. A campanha pelas diretas mobilizou milhões de pessoas em passeatas e comícios em todo o país. O Congresso Nacional, entretanto, rejeitou a proposta, e a eleição para o período de 1985 a 1991 foi realizada por meio de eleição indireta. Assim, a Ditadura Militar que governou o país desde 1964, teve fim em 1985, quando foi indicado Tancredo Neves, um civil, para a Presidência da República. No entanto este veio a falecer antes de sua posse. Com esta fatalidade, no mesmo ano, assume em seu lugar José Sarney, vice-presidente.

Com isso, a administração passa a ser um dos elementos da gestão: a gestão administrativa, que corresponde à administração de recursos, do tempo, etc. (LÜCK, 2007). Dessa forma, a gestão da educação compreende as ações e o pensar educativo em sua totalidade, objetivando o cumprimento de sua missão política, cultural e pedagógica, sendo sua lógica “orientada pelos princípios democráticos” (Ibidem, p. 36).

A partir desta ótica a gestão escolar se “assenta na mobilização do elemento humano, coletivamente organizado, como condição básica e fundamental da qualidade do ensino e da transformação da própria identidade das escolas” (Ibidem, p. 27). Assim, Sander (2005) aborda que

[...] a gestão da educação abarca desde a formulação de políticas e planos institucionais e as instituições escolares até a execução, a supervisão e a *avaliação* das atividades de ensino, pesquisa e extensão e a administração dos recursos financeiros, materiais e tecnológicos (p. 127, grifo meu).

Preconizado nos próprios textos legais brasileiros, percebe-se que o modelo de gestão é estabelecido baseando-se nos princípios de democracia, participação coletiva, autonomia e qualidade, reconfigurando normativas do sistema público de ensino. No seu capítulo dedicado à educação, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabelece a Gestão Democrática como princípio orientador dos sistemas de ensino público. Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB 9.394/96) tem a Gestão Democrática como princípio, conforme está previsto no Art. 14º: “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades”. A atual LDB, portanto, preconiza orientações para o trabalho pedagógico, organização do espaço físico, participação dos atores escolares e integração entre escola e comunidade sob os preceitos de gestão democrática.

O Plano Nacional de Educação (PNE/Brasil/Senado Federal, 2001) institui a autonomia escolar como pilar da gestão democrática, mediante a descentralização do financiamento da educação e da administração e controle dos recursos financeiros (FONSECA *et al.*, 2004), atendendo ao princípio norteador de Gestão da LDB 9394/96.

Pelo viés democrático a gestão escolar é incitada a trilhar novos caminhos organizacionais, em que, no bojo de reformas educacionais, suscita-se a

institucionalização do princípio da Gestão Democrática, “voltado para a cidadania e tem uma orientação política e cultural” (SANDER, 2005, p.126).

Pensar sobre a possibilidade em efetivar-se uma gestão escolar sob os princípios democráticos vem a ser um processo extremamente desafiador e complexo ao espaço-tempo da escola, considerando o pressuposto de que ela ainda fica muito fragilizada em termos de efetivação coesa e concreta diante do contexto macroestrutural que envolve a sociedade do último e primeiro decênio do século XX e XXI, respectivamente.

A escola, nessa perspectiva, pode ser designada como um aparelho ideológico (ALTHUSSER, 1985) regulado historicamente pelo Estado<sup>3</sup>. Logo, esta é submetida a um poder centralizador através de intencionalidades econômicas, sociais, políticas e educacionais, firmadas através das políticas públicas educacionais. Então, faz-se indispensável indagar que tipo de democracia se quer constituir? E afinal, o que se compreende por evidências de democratização na escola?

As reformas de matriz neoliberal<sup>4</sup> empreendidas no país em meados dos anos 1990 adentraram e instalaram-se neste cenário de governos de modelos social-democráticos. Com isso, funde-se uma reorganização democrática no país e de implementação de políticas públicas, como a Constituição Federal (1988), a LDB (9.394/96) e o PNE (10.172/2001), como organizativas da sociedade e do sistema macro (sistemas de ensino) e micro educacional (escola). É nesse ínterim que, também, se realizou a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, 1990, promovida pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e co-patrocinada pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), UNICEF (United Nations Children's Fund / Fundo das Nações Unidas para a Infância) e o Banco Mundial, com vários outros organismos internacionais, a participação de 155 países e centenas de organizações da sociedade civil. A LDB (1996) retomou o mandato de Jomtien,

---

<sup>3</sup> O Estado sempre fora um regulador educacional, sendo que este sempre esteve submetido aos interesses do sistema dominante vigente, perpassando historicamente pelos interesses da própria Igreja católica até a firmação da classe burguesa e hoje o neoliberalismo intrínseco nas relações sociais, propagado pela lógica de consumo própria da sociedade capitalista.

<sup>4</sup> Conforme Harvey, o neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livres comércios (2008, p.12).

instituindo “a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei” (art. 87).

No bojo desta estrutura societal, caracterizada aos ajustes sociais, econômicos, políticos e educacionais do plano neoliberal, dá-se continuidade ao sistema capitalista e instaura-se uma “nova ordem social”. Nesse sentido, Frigotto (2001), destaca que,

as políticas públicas surgem no cenário da globalização como forma de regulação social e ajuste estrutural, como um mecanismo formal (Estado) e informal (sociedade civil) que estruturam o conjunto de setores da vida social, política e econômica, nas dimensões públicas e privada e que, no caso específico do Brasil, apontam para a concepção produtivista e mercantilista, procurando desenvolver habilidades e competências definidas pelo mercado, o que possibilitaria a empregabilidade. (p. 64).

É nessa composição de tendências políticas neoliberais e movimentos de reorganização democrática que se configura uma confluência perversa<sup>5</sup>, considerando o antagonismo de dois projetos políticos: de um lado, uma política com enfoque democrático, tendo como eixo principal a participação; e de outro lado, uma política com enfoque produtivo, cuja engrenagem de suas decisões é pautada pelo viés econômico, capitalista e unilateral-hegemônico. Nesse aspecto, compreende-se tal confluência como “um fenômeno cujas consequências contrariam sua aparência, cujos efeitos não são imediatamente evidentes e se revelam distintos do que se poderia esperar” (DAGNINO, 2004, p. 12), confluindo os sentidos entre o real e o ideal.

[...] A disputa política entre projetos políticos distintos assume então o caráter de uma disputa de significados para referências aparentemente comuns: participação, sociedade civil, cidadania, democracia. A utilização dessas referências, que são comuns, mas abrigam significados muito distintos, instala o que se pode chamar de crise discursiva: a linguagem corrente, na homogeneidade de seu vocabulário, obscurece diferenças, dilui nuances e reduz antagonismos. Nesse obscuramento se constroem subrepticamente os canais por onde avançam as concepções neoliberais, que passam a ocupar terrenos insuspeitados. Nessa disputa, onde os deslizamentos semânticos, os deslocamentos de sentido, são as armas principais, o terreno da prática política se constitui num terreno minado. [...] Aí a perversidade e o dilema que ela coloca, instaurando uma tensão que atravessa hoje a dinâmica do avanço democrático no Brasil. (DAGNINO, 2004, p.198)

---

<sup>5</sup> Faz-se uso desta expressão de Dagnino (2004) para designar a fusão dos dois projetos políticos em questão.

Numa relação existente entre políticas públicas e educação, historicamente vem se configurando sentidos antagônicos e ao mesmo tempo complexos, para a discussão desta estreita relação, pois a segunda está a serviço das exigências da primeira, mas ambas condicionadas a processos intrínsecos na/da dinâmica do mercado e, portanto, das políticas de governo em detrimento das políticas de Estado.

É neste contexto de sociedade capitalista em seu estágio neoliberal, com sua lógica competitiva, alicerçada na economia da globalização, é perceptível a lógica mercadológica atuando de modo dominante na política e que vem a influenciar concepções de perspectivas da educação (SANDER, 2005). Por um discurso de eficiência econômica, competitividade e lucratividade, qualidade total, estândares internacionais e *avaliação do desempenho*, objetiva-se “atingir elevados padrões de qualidade institucional e de desenvolvimento humano, para garantir a competitividade na nova sociedade do conhecimento” (Ibidem, p.131).

Nesse sentido, Sander (2005) discute duas tendências atuais em matéria de gestão da educação e políticas públicas no Brasil, em suas distintas modalidades e níveis de ensino, uma tendência é a *gestão produtiva*, “voltada para o mercado, com um viés econômico e comercial”, e a outra é a *gestão democrática*, “voltada para a cidadania, com uma orientação política e cultural” (SANDER, 2005, p. 126).

Logo, emergem questionamentos referentes ao que preconizam as atuais políticas públicas educacionais, em que, por meio de um discurso com enfoque democrático, autônomo e de descentralização: que gestão escolar se configura no sistema educacional?

Por este prisma, percebe-se que, o processo de democratização da gestão no espaço escolar, se conflui a um sentido de “democracia representativa”. Nesta, o que realmente interessa é fazer com que as pessoas apenas sejam representadas mediante seu poder de decisão em termos de participação, isso na defesa de interesses que já estão pré-definidos por um Estado imerso em políticas neoliberais, configurando-se como mínimo<sup>6</sup> e contribuindo para a constituição da democracia pela ótica representativa.

---

<sup>6</sup>O Estado mínimo vem a configurar características própria da sociedade capitalista, em que as políticas públicas decididas e reguladas pelas necessidades e expectativas do livre mercado, atribuem a estas o sentido privado de interesses sobre o público. O Estado passa a ser conivente e permissivo com essas práticas, já que investe o mínimo financeiramente as esferas públicas, que por



Nesse aspecto, seria ingênuo negar a existência de um jogo de poderes e políticas neoliberais atuando na configuração do sentido de democracia. Com isso, se torna pertinente discutir os desdobramentos de políticas (im) postas no sistema educacional e, particularmente na dinâmica da gestão escolar. Mediante um discurso ideológico de autonomia, democracia, descentralização, qualidade, etc., a gestão escolar se torna responsável pelo trabalho administrativo e pedagógico. Nesse sentido, Fonseca *et al.* (2004) enfatiza que

o que mais se destaca nos textos legais é que são atribuídos papéis cada vez mais complexos à gestão escolar, a qual deve responsabilizar-se não apenas pelo desenvolvimento do sistema escolar, mas também pela realização dos princípios fundamentais de igualdade de oportunidades educativas e de qualidade de ensino (p.54).

Analisando neste prisma, as oportunidades iguais de Educação Básica, não podem se confundir apenas com oportunidades de acesso, tão enfatizadas em políticas públicas educacionais e muitas vezes naturalizadas se confluindo a um sentido de quantidade, logo, qualidade. Por esse viés, discute-se nos próximos capítulos a tendência ao apelo de uma “qualificação” do sistema educacional e, particularmente, da instituição pública escola, por meio de políticas públicas e sistema de avaliação, o que, de certa forma, repercute no ensino, na aprendizagem e na gestão escolar dita democrática.

### 3. POLÍTICA(S) DE AVALIAÇÃO E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: TENDÊNCIAS, TENSÕES E INTENÇÕES

Destacar as *políticas* educacionais sem considerar uma *política* de educação, seria demasiado ingênuo de minha parte, pois como aborda Vieira (2007, p.55), “não existem ‘políticas’ sem ‘política’”, sendo esta, uma manifestação da política social. As *políticas* públicas da educação expressam as múltiplas e diversas facetas da *política* educacional em um dado momento histórico, em que estas dizem respeito a áreas específicas de intervenção, como as políticas da educação superior, políticas da educação básica, da educação infantil, etc. Sendo que cada uma delas, ainda, pode se desdobrar em tantas outras.

[...] quando nos referimos à política educacional, estamos tratando de *ideias* e de *ações*. E, sobretudo, de *ações governamentais*, reconhecendo que “a análise de política pública é, por definição, estudar o *governo em ação*” (SOUZA, 2003). As políticas educacionais, nessa perspectiva, expressam a multiplicidade e a diversidade da política educacional [...]. (VIEIRA, 2007, p.56)

Observa-se, então, que as *políticas* são uma dimensão da *política* de educação, e assim, pode-se falar da *política* de um governo, como também de suas *políticas*, dependendo “do lugar de onde se observam os diferentes fenômenos em foco, seja a partir de uma aproximação mais voltada para esfera macro ou micro do objeto a ser estudado” (VIEIRA, 2007, p.56). Aqui, é oportuno sublinhar que falar acerca da *política* de avaliação, é falar de um momento histórico, em que os desdobramentos dessa *política* são relativos às *políticas* de avaliação que tem se articulado a níveis de ensino e se fortalecido por meio de políticas de estado<sup>7</sup>. Como aborda Sousa (2009):

A avaliação pode se voltar a diferentes focos, como, por exemplo, aprendizagem, desempenho de alunos, planos, programas, projetos, currículos, instituições e, até mesmo, às próprias políticas educacionais. No entanto, a tônica nas iniciativas governamentais recaiu na avaliação em larga escala, direcionada a verificação do desempenho dos alunos, por meio de provas, sendo seus resultados interpretados como evidência da *qualidade do ensino* de um dado sistema, de uma da rede ou escola (p.31, grifo meu).

Na esteira da discussão acerca das políticas públicas educacionais, a Educação Básica tem sido inscrita num processo que cede à ideia de medida: a *avaliação da qualidade educacional*. Esta forma de olhar para a educação, por meio

---

<sup>7</sup> Isto será melhor discutido no subcapítulo 2.1.

de um caráter avaliativo, remete a pensar que caracterize um processo histórico<sup>8</sup> de lutas por uma melhoria da educação, em que a avaliação se torna eixo principal para acelerar uma qualidade no campo<sup>9</sup> educacional brasileiro. Também, traz a ideia de que a precariedade da Educação Básica brasileira só será suprida mediante medições, parâmetros e índices que possam estabelecer um caráter comparativo com índices considerados de uma *boa qualidade* em educação. Todavia, como comparar a educação brasileira com países que advêm de processos sócio-histórico-culturais muito distintos dos do Brasil? Será que o sistema avaliativo às instituições escolares não tem desconsiderado até mesmo as especificidades de regiões dentro do próprio país? Que qualidade da educação se espera, quando esta medir-se-á pela comparação de indicadores de “sucesso” em disciplinas específicas?

Definitivamente, revela-se um quadro complexo falar em avaliação e no estabelecimento de parâmetros de qualidade, já que a educação brasileira é caracterizada num cenário desigual (DOURADO, OLIVEIRA, 2009) em que se verifica uma política educacional que prioriza a teoria do capital humano, teoria esta, que articula o sistema educativo com o sistema produtivo, em que “o primeiro deve responder de maneira direta à demanda do segundo”, incorporando “em seus fundamentos a lógica do mercado e a função da escola se reduz a formação dos ‘recursos humanos’ para a estrutura da produção” (BIANCHETTI, 1999, p.94). Como avançar? Como configurar uma educação de qualidade significativa para todos?

Dentro de uma lógica avaliativa apresentada e justificada como propulsora de “qualidade”, por um lado centralizam-se os processos avaliativos e, de outro, descentralizam-se os mecanismos de gestão e financiamento, “tornando-os meios destinados a ‘otimizar’ o produto esperado, os bons resultados no processo avaliativo” (SOUSA & OLIVEIRA, 2003, p.874). Desse modo, a avaliação torna-se

---

<sup>8</sup> Sublinha-se o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como um marco inicial de pensadores no campo educacional brasileiro.

<sup>9</sup> “Campo” no sentido referido por Bourdieu. O Campo é o espaço social como lugar organizado, hierarquizado e conflituoso inserido em uma lógica de disputas e interesses. O campo está em constante disputa por diversos grupos e interesses sociais que se interagem, entrando em conflito com o objetivo de dominar e/ou conquistar um determinado espaço ou lugar de poder. Para compreender esse campo, far-se-á necessário apropriar-se do conjunto dos discursos e ações que estão em disputas. Bourdieu esclarece-nos que para entender “[...] a gênese social de um campo e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo da linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não motivado os actos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir e destruir”. (BOURDIEU, 2000, p. 69).

“um mecanismo indutor da excelência e, como desdobramento, naturaliza-se a desigualdade” (OLIVEIRA 2000, apud SOUSA 2003, p.875).

No tocante à organização da Educação Básica nacional, é importante compreender as injunções de políticas públicas, que se desdobram de forma abrangente nas instituições escolares, produzindo determinadas dinâmicas pedagógicas, as quais se configuram imersas em ações e supervisão de governos. É nessa macro-estrutura que injunções internacionais ganham força no campo educacional do Brasil, estabelecendo parâmetros, ou seja, a medição do desempenho escolar se dá para, *a posteriori*, comparar com índices educacionais de países desenvolvidos<sup>10</sup>.

Dourado e Oliveira (2009) suscitam a questão da identificação, no âmbito das políticas internacionais, de quais são os compromissos assumidos pelos diferentes países na área da educação; como se configuram as políticas e programas educacionais; que concepções balizam tais políticas e como eles se materializam no cotidiano escolar. Nesse sentido, tais políticas constituintes da gestão a nível macro educacional circunscrevem a educação básica, em que esta passa a ser envolta por intencionalidades de política(s) de governo, caracterizando modos de regulação por intermédio de programas governamentais, como é o caso da(s) política(s) de avaliação que, como aponta Sousa (2009), emergem ou se fortalecem, se apresentando como “promotoras de um ensino de melhor qualidade” (p.32).

Assim, emergem questões acerca de políticas públicas de governo considerando interesses e finalidades ao processo do poder capitalista e neoliberal, representando um quadro, muitas vezes, de imobilidade de gestão escolar, tornando-se fundamental, problematizar por qual viés se revela tal avaliação. Por meio de discursos de uma *qualidade do ensino*, implementa-se, por meio de ações e programas de governo, a estratégia da avaliação, com vistas a revelar a *qualidade* da Educação Básica, efetivando-se, assim, o binômio *avaliação – qualidade*.

---

<sup>10</sup> Entendo países desenvolvidos como aqueles que possuem um alto índice de industrialização e que desfrutam de um alto padrão de vida, possível graças à riqueza e à tecnologia. Transformações no funcionamento do sistema econômico de países desenvolvidos são acompanhadas de um crescimento da renda per capita e, ao mesmo tempo, são observadas mudanças sociais, políticas e culturais que modificam a estrutura do país. Logo, um melhor nível educacional; maior igualdade de oportunidades; melhores níveis de alimentação; maior resistência às doenças; elevado nível de consumo por boa parte da população e maior tempo para o ócio, são alguns dos elementos sublinhados como características de um país desenvolvido.

O tão sonhado princípio da garantia *padrão de qualidade* na educação, foi definido, constitucionalmente, em 1988, revelando um marco legislativo de busca pela “qualidade” na educação no Brasil, acontecendo, neste mesmo ano, a aplicação piloto do Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau – SAEP – nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte, com o intuito de testar a pertinência e adequação de instrumentos e procedimentos (BONAMINO; FRANCO, 1999), tendo por finalidade estabelecer “um sistema de controle de conteúdos mínimos e dos padrões de qualidade do ensino básico” (BRASIL, 1994, p.6). De acordo com Gatti (2002, p.25), as avaliações de rendimento escolar realizadas no período de 1987 e 1991, propiciaram “aprimoramento de pessoal, instrumentos e formas de avaliação” e serviram de base para o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

Em meados dos anos 1990, é desencadeada no Brasil a primeira iniciativa de organização de uma sistemática de avaliação da Educação Básica, sendo, então, denominada SAEB a partir de 1991 pelo Ministério da Educação (MEC). Com isso, “o SAEB toma como um dos indicadores da avaliação o desempenho em provas de uma amostra de alunos do ensino fundamental e médio, de todas as Unidades Federadas” (SOUSA & OLIVEIRA, 2003, p.881). Segundo o Relatório Nacional do Sistema de Avaliação do Ensino Básico de 1990, desejava-se, com o estudo de rendimento dos estudantes,

[...] detectar, primeiramente, os problemas de ensino-aprendizagem existentes e, em segundo lugar, determinar em que condições (de gestão, de competência docente, de alternativas curriculares etc.) são obtidos melhores resultados e que áreas exigem uma intervenção para melhorar as condições de ensino (1991, p.7).

Nesse sentido, além da medição do desempenho escolar, o SAEB coleta informações referente a condições físicas das escolas, da gestão escolar, bem como, de características socioeconômicas de estudantes, professores, diretores. Os delineamentos que o SAEB assume, alinham-se em direção de justificar a avaliação como “instrumento de gestão educacional”, mediante argumentos como: possibilidade de compreender e intervir na realidade educacional; estabelecimento de parâmetros para comparação e classificação de desempenhos, estímulo por meio da premiação, necessidade de controle de resultados pelo Estado, possibilidade de controle público do desempenho do sistema escolar (SOUSA; OLIVEIRA, 2003, p.881). Nesse sentido, Souza (2003) enfatiza que,

[...] estes argumentos expressam, no limite, uma concepção do papel do Estado na condução das políticas educacionais. Ao que parece, a questão central nesta proposta não é a de buscar subsídios para intervenções mais precisas e consistentes do poder público, ou seja, uma análise das informações coletadas para definição e implementação de políticas para a educação básica, mas difundir nos sistemas escolares uma dada concepção de avaliação, que tem como finalidade a instalação de mecanismos que estimulem a competição entre as escolas, responsabilizando-as, em última instância, pelo sucesso ou fracasso escolar.

Mesmo considerando que o Saeb, por seu desenho amostral, não permite comparação entre a totalidade das escolas de cada unidade federada, observa-se que estabelece a comparação e classificação das unidades federadas, estimulando a competição entre elas com o objetivo de galgarem melhores postos no ranking das unidades escolares (p.180).

Em um comentário sobre eventuais impactos do SAEB, Bonamino atenta em 2002 que, naquele formato, o SAEB

[...] não parece possuir o poder de influenciar o estilo cognitivo dos alunos e professores em cada disciplina escolar. O Saeb ainda não pode ser considerado como uma avaliação reguladora da aprendizagem, nem como uma avaliação formativa, baseada na constante explicitação dos elementos a considerar, das estratégias a adotar, dos problemas a resolver. [...] Para equacionar mais adequadamente o alcance e o impacto que o Saeb pode vir a ter sobre os aspectos mencionados, certamente será necessário acompanhar a forma como os estados estão entendendo e implementando a denominada cultura de avaliação. É sempre possível, e já há alguns sinais concretos a respeito, que ao reverberar nos estados e municípios o modelo sofra uma reconversão, passando a tornar-se censitário. Nesses casos, ele se tornaria mais propenso a aderir “as teses sobre a regulação pedagógica e financeira da vida escolar que, até o momento o desenho do Saeb parece não endossar” (p.181-182).

Bonamino expressou, em 2002, que a estrutura do SAEB não teria um potencial para produzir modificações em práticas escolares, de ensino e aprendizagem. Todavia, com o aprimoramento do SAEB no transcorrer dos anos, qual tem se tornado sua intencionalidade? Já em 2003 Sousa e Oliveira argumentavam que a “finalidade parece ser o fortalecimento do papel regulador do Estado, por meio da responsabilização, no caso do SAEB, das unidades federadas pelos resultados escolares” (p.882).

Nessa direção, pode-se afirmar que as iniciativas federais naquele momento histórico indicavam que o Estado regulador e avaliador vinha ganhando forma objetiva no Brasil. Isso, aliás, foi declarado pela própria presidente do Inep ( Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em palestra inaugural do Seminário Internacional de Avaliação de 1997, quando afirmou:

[...] com a atual reforma, sai de cena o Estado-executor, assumindo seu lugar o Estado-regulador e o Estado-avaliador. Essa mudança de paradigma exige uma verdadeira reengenharia do setor público. Trata-se da

difícil tarefa de substituir controles burocráticos por uma nova cultura gerencial, que incorpora a política de avaliação como elemento estratégico da gestão pública. (Castro, 1998, p.9)

A aprovação da LDB<sup>11</sup>, em 1996, ocorreu no início da chamada era FHC-Fernando Henrique Cardoso (1995/2002), marcada essencialmente pela subordinação do Estado Brasileiro aos organismos internacionais, por meio da reforma de estado com base nos ideais do neoliberalismo, da minimização do Estado nas questões sociais<sup>12</sup>. Houve, nesse período, uma expansão quantitativa da Educação Básica, principalmente do Ensino Fundamental.

Frigotto e Ciavatta (2003) destacam que nesse período histórico do governo FHC a burguesia brasileira encontrou “na figura de Fernando Henrique Cardoso a liderança capaz de construir seu projeto hegemônico de longo prazo, ao mesmo tempo associado e subordinado à nova (des) ordem da mundialização do capital” (p.105). Enfatizam, ainda, os pressupostos dos ideais neoliberais assumidos no referido governo, que se focalizariam no fim das polaridades, das utopias igualitárias, da luta de classes, das ideologias; na era da globalização, etc., de modo que o Brasil deveria se ajustar de acordo com o mercado mundial.

No campo educacional, o governo FHC, por intermédio do MEC, “adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado” (Ibidem, p.108), destacando, ainda, que no bojo desta perspectiva educacional, se instaura a ideologia das competências e da empregabilidade, o que se coloca como centralidade dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação. Nesse sentido, tem-se como exemplo no ano de 2001, a Lei 10.172/01 que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), tendo a duração de dez anos, e sendo um dever dos Estados, Distrito Federal e Municípios elaborarem seus planos decenais com base no PNE. Uma das prioridades que esse Plano, desde 2001, já apontava era a do

[...] desenvolvimento de sistemas de informação e de *avaliação* em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive educação profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e *melhoria do ensino* (BRASIL, 2001, grifo meu).

<sup>11</sup> Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional 9.394/96, de 20/12/1996.

<sup>12</sup> Tomam-se, neste trabalho, as políticas públicas sociais, conforme Höfling (2001), como ações do Estado na tentativa de minimizar as desigualdades estruturais geradas pelo desenvolvimento da acumulação capitalista.

A partir do ano de 2003, com Luiz Inácio da Silva – Lula – na presidência, é inegável que presenciamos um governo mais progressista no sentido de expansão de Instituições de Educação Superior e de conquistas significativas de redução na desigualdade de distribuição de renda no Brasil, por meio de políticas sociais. No que tange as políticas educacionais, particularmente no que diz respeito à avaliação da Educação Básica, continua-se coerente e relacionando-se ao período anterior, de maneira que se mantém um Estado-avaliador que continua a fazer exigências, reduzir gastos e imobilizar a autonomia das instituições escolares. Institui-se uma educação que tem função redentora das desigualdades sociais a partir da garantia da preparação para o mercado de trabalho e do desenvolvimento econômico do país, assim, enfatiza-se o sucesso individual dos sujeitos e o avanço do capitalismo.

Até o momento, considerou-se uma breve contextualização, política-econômica-social-histórica, da(s) política(s) de avaliação da Educação Básica e no processo de constituição do sistema de avaliação da educação pública. A partir disso, passa-se a apresentar, especificamente, discussões e reflexões sobre a(s) política(s) de avaliação na contemporaneidade.

### **3.1 O IDEB como indicador de qualidade do ensino**

Numa perspectiva de políticas de governo percebe-se a avaliação configurando-se como meio para a definição da *qualidade* da Educação Básica brasileira, em que todo este processo avaliativo se torna o eixo principal de políticas de governo como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), corroborado pelo atual projeto de lei do Plano Nacional de Educação – PNE 2011-2020. Tal avaliação se materializa no âmbito micro educacional por meio de ações e programas que servem de parâmetro para designar uma *qualidade* da Educação Básica.

O Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE apresentado à sociedade brasileira em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC) é uma das políticas, até então de governo, composta por programas e ações com o objetivo declarado de melhorar substancialmente a educação oferecida às crianças, jovens e adultos. Aglutinando várias ações em vista a uma educação equitativa e de boa qualidade, o PDE se organiza em torno de quatro eixos: educação básica; educação superior; educação profissional e alfabetização.



O PDE, nesse sentido, pretende ser mais do que a tradução instrumental do PNE, o qual, em certa medida, apresenta um bom diagnóstico dos problemas educacionais, mas deixa em aberto a questão das ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação. (PDE, 2007, p.7)

No que tange à educação básica, as metas do PDE são traçadas pelo governo visando identificar quais são as escolas que apresentam maiores fragilidades no desempenho escolar e que, por isso mesmo, necessitam de maior atenção e apoio financeiro e de gestão. Gracindo (2009) traz uma aproximação possível entre o PDE e o PNE (2001-2010), em que se observa no quadro abaixo elaborado pela autora, que há o destaque para cinco ações básica previstas no PDE para a avaliação dos sistemas e escolas de educação básica:

PNE (METAS)	PDE (AÇÕES)
Instrumentos de regulação e de avaliação	Plano de metas - Ideb
	Alterações do PDDE face ao Ideb
	Selo e dois tipos de certificados
Atuação de Estados e Municípios	Saeb, Prova Brasil, Provinha Brasil e Enem
	Plano de metas Ideb

O plano de Metas traz a matriz a partir da qual as ações de qualidade se ancoram: O Ideb. [...] o PDE propõe alterações do PDDE face ao Ideb, a partir do qual os resultados do Ideb proporcionarão apoio ao FNDE às escolas. Foram criados, também, um “selo” e dois tipos de “certificado” para premiar estados e municípios que alcançarem bom desempenho no Ideb. Em suma, além do Ideb, a avaliação da educação básica, em nível da União, ocorre por meio de quatro instrumentos: Saeb, Prova Brasil, Provinha Brasil e Enem (p.89).

Assim, o PDE dispõe de um instrumento denominado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em que o “Ideb pretende ser o termômetro da *qualidade da educação básica* em todos os estados, municípios e escolas no Brasil, combinando dois indicadores: fluxo escolar (passagem dos alunos pelas séries sem repetir, avaliado pelo Programa Educacenso) e desempenho dos estudantes (avaliado pela Prova Brasil nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática)” (BRASIL/PDE/PROVA BRASIL, 2008, p.4, grifo meu). Neste mesmo documento elaborado pelo MEC, é abordado que

O Ideb é um dos eixos do PDE que permite realizar uma transparente prestação de contas para a sociedade de como está a educação em nossas escolas. Assim, a avaliação passa a ser a primeira ação concreta para se aderir às metas do Compromisso e receber o apoio técnico /

financeiro do MEC, para que a educação brasileira dê um salto de qualidade (BRASIL/PDE/PROVA BRASIL, 2008, p.4)

Verifica-se que a *qualidade* da Educação Básica é constatada pelo IDEB, um indicador de uma nota que se centra principalmente no Ensino Fundamental, pois é decorrente, também, de uma avaliação, a Prova Brasil. Numa escala de zero a dez, o IDEB é calculado com base no Rendimento Escolar (taxas de aproveitamento, reprovação, abandono - Fluxo escolar) e Desempenho (SAEB/ANEBC, ANRESC/Prova Brasil)<sup>13</sup>, tendo como objetivo avaliar a *qualidade do ensino* oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos, priorizando o conhecimento matemático e de língua portuguesa.

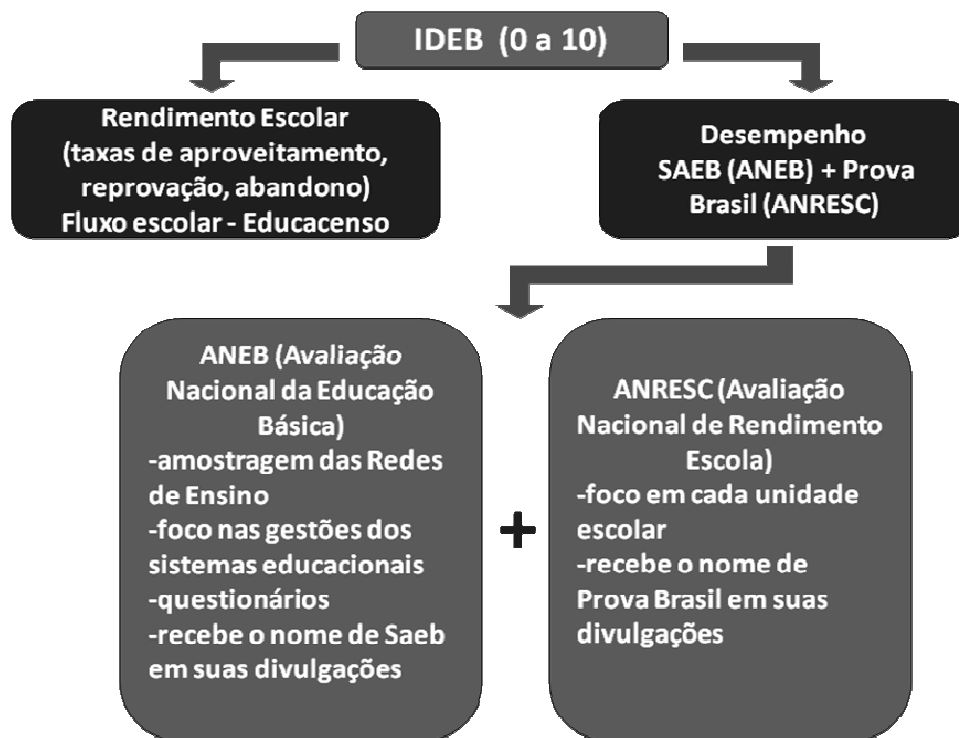


FIGURA 1 - Esquema para representar a estruturação do IDEB.

<sup>13</sup> SAEB (ANEBC) - Avaliação Nacional da Educação Básica mediante amostragem das Redes de Ensino e tem foco em questionários nas gestões dos sistemas educacionais. Prova Brasil (ANRESC) - Avaliação Nacional de Rendimento Escola que tem como foco cada unidade escolar. A Prova Brasil e o Saeb são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Em 2005 o Sistema de Avaliação da Educação Básica foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEBC) e Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC).

Sublinho aqui, que há um Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que é composto por avaliações complementares, a ANEB e a ANRESC, que em suas particularidades expressam a *qualidade do ensino*, articulando, também, a dimensão democrática ao ensino público. Isso é verificável quando se lê os objetivos da Prova Brasil/ANRESC: “ a) contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, redução de desigualdades e democratização da gestão do ensino público; b) buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino” (BRASIL/PDE/PROVA BRASIL, 2008, p. 8). A Prova Brasil/ANRESC, por ser universal, expande o alcance dos resultados oferecidos pela ANEB que é por amostragem. Logo, visa fornecer médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e para as escolas participantes e, se de fato, um de seus objetivos é melhoria da qualidade do ensino, logo, é também avaliá-lo.

Como a qualidade da educação pode ser expressa levando-se em consideração disciplinas de matemática e português e, ainda, apenas o desempenho de estudantes da 4 série (5º ano) e de 8ª série (9º ano)? E as outras disciplinas e séries/anos? Será que a qualidade da Educação Básica não envolve, também, recursos materiais e de infraestrutura? E a valorização dos profissionais da educação? Com a meta declarada de se atingir a nota 6,0 nos Anos Iniciais e 5,5 para os Anos Finais do Ensino Fundamental, índice desejável do IDEB para se igualar a países desenvolvidos que ficaram entre os vinte mais bem colocados no mundo em qualidade do sistema educacional, o processo avaliativo que impera no campo da Educação Básica no Brasil avalia gestores e estudantes.

Não é apenas o Ensino Fundamental público regular que tem sido o foco de políticas de avaliação, mas os Jovens e Adultos por meio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), que é aplicado a brasileiros residentes no Brasil e no Exterior e “constitui-se em uma avaliação para aferição de competências, habilidades e saberes adquiridos em processo escolar ou extra-escolar de jovens e adultos que não tiveram acesso aos estudos ou não puderam continuá-los na idade própria”(BRASIL/PDE/SAEB, 2008, p.7); o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que se caracteriza como um “exame individual, de caráter voluntário, oferecido anualmente aos estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. Seu objetivo principal é

possibilitar uma referência para auto-avaliação do(a) participante, a partir das competências e habilidades que o estruturam, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mundo do trabalho” (Ibidem, p.6); e também a Provinha Brasil, sendo uma “avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no 2º ano de escolarização das escolas públicas brasileiras”. Essa avaliação acontece em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo, tendo como objetivos: “avaliar o nível de alfabetização dos educandos; oferecer às redes de ensino um diagnóstico da qualidade da alfabetização e colaborar para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades educacionais em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional” (Ibidem, p.7).

Ainda, na esteira da discussão essencialmente das políticas de avaliação no Ensino Fundamental (ANEB e ANRESC/Prova Brasil), percebe-se que o objetivo é de que o país obtenha uma melhor colocação no *ranking* dos melhores sistemas educacionais a nível mundial – PISA<sup>14</sup> –, e, por conseguinte, recursos financeiros internacionais sejam “injetados” para o “desenvolvimento” do país. Mas, será que isso realmente demonstra a qualidade e desenvolvimento da Educação Básica no país?

Mediante a análise dos indicadores do IDEB o MEC, seguindo as normativas do Banco Mundial<sup>15</sup> e de Organismos Internacionais oferece assistência técnica e/ou financeira aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino. O aporte de recursos se dá a partir da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação<sup>16</sup> e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR)<sup>17</sup>.

---

<sup>14</sup> O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Programme for International Student Assessment - PISA) se constitui como uma rede mundial de avaliação de desempenho escolar, que foi realizada pela primeira vez em 2000 e é repetida a cada três anos. Sua coordenação é realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com vista a melhorar as políticas e resultados educacionais.

<sup>15</sup> Banco Mundial é um termo utilizado para descrever a instituição financeira internacional que fornece empréstimos para países em desenvolvimento. Banco Mundial é diferente do Grupo Banco Mundial, em que o Banco Mundial dispõe de apenas duas instituições: o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e da Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), enquanto o segundo incorpora estas duas, além de mais três: Corporação Financeira Internacional (CFI), Multilateral Investment Guarantee Agency (MIGA) e Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (CIADI).

<sup>16</sup> O Compromisso Todos Pela Educação é um movimento que congrega sociedade civil organizada, educadores e gestores públicos que tem como objetivo estabelecer diretrizes e contribuir para que o Brasil garanta a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade. Criado em setembro de 2006, o movimento trabalha para que sejam garantidas as condições de acesso, alfabetização e sucesso escolar, além de lutar pela ampliação e boa gestão dos recursos

O Plano de Metas – Compromisso Todos pela Educação, efetivado pelo Decreto nº6.094/2007, visa estabelecer a responsabilização de todos com a melhoria da qualidade do ensino. O Plano propõe o cumprimento de 28 diretrizes, das quais 27 focalizam aspectos qualitativos das ações educacionais e uma visa ampliar acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes do ensino regular. Ele oferece um índice, denominado de Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que conjuga desempenho escolar com fluxo de rendimento e vem servindo de parâmetro para diversas ações do Plano. Com isso, todas as transferências voluntárias e a assistência técnica do MEC ficaram vinculadas à adesão ao Compromisso Todos pela Educação e à elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR), instrumento de planejamento que visa à melhoria do Ideb, com metas pré-definidas. Nesse sentido, a Resolução do FNDE nº 47/2007, que altera a Resolução nº 29/2007, estabelece parâmetros e procedimentos para apoio aos projetos educacionais. A adesão ao “compromisso” é voluntária, sendo prioritária para aqueles que possuem baixo Ideb. (GRACINDO, 2009, p.85).

No que se refere à discussão acerca da gestão da educação, o PDE coloca à disposição de estados e municípios instrumentos de avaliação e de implementação de políticas para melhorar a *qualidade* da Educação Básica pública. Este Plano se fortifica no sentido de que o Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020) corrobora com a sua implementação para que dessa forma a educação atinja os índices desejados, como a média seis no IDEB.

Gracindo (2009) chama a atenção para a média seis obtida pelos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ao se aplicar o IDEB:

“[...] deve-se compreender e relativizar a média seis [...] Ela revela realidades educacionais consolidadas que, além de outras políticas econômicas e sociais empreendidas, mereceram historicamente, de seus países, políticas educacionais que garantiram as condições necessárias para a obtenção dos desempenhos revelados” (p.90).

Verifica-se, então, que na dinâmica entre políticas de estado e políticas de governo<sup>18</sup>, programas e ações são sugeridas às instituições escolares, reestruturando a gestão da educação, para que, seja objetivada a melhoria da qualidade. Nesse sentido, Fonseca (2009, p.172) conduz um questionamento referente ao PDE: “em que medida o PDE ensinará uma gestão escolar mais

---

públicos investidos na Educação. Esses grandes objetivos foram traduzidos em 5 Metas, com prazo de cumprimento até 2022.

<sup>17</sup> A partir da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, os estados e municípios elaboram seus respectivos Planos de Ações Articuladas.

<sup>18</sup> Uma política de Estado se difere de uma política de governo por transcender pelo menos dois períodos governamentais. Mesmo com a mudança de um governo e alternando-se os partidos políticos no poder, a política continua.

autônoma e participativa, contrapondo-se à visão gerencial disseminada nos anos 1990?”.

Logo, é inegável que de alguma forma o PDE, tendo como centralidade o IDEB, repercute na dinâmica escolar. Todavia, as políticas públicas, vistas sob a ótica atual de avaliar para qualificar, se caracterizam, de alguma forma, como compensatórias e regulatórias, configurando uma legislação, muitas vezes, ineficaz, ou seja, que não repercute em mudanças significativas. Mudanças que pudessem viabilizar uma real reestruturação do espaço escolar em uma concepção democrática da gestão e em uma emancipação dos indivíduos e, dessa forma, não mais fabricar e inserir indivíduos acríticos – como produtores-consumidores – na dinâmica do mercado.

## 4. A(S) ONDA(S) POLÍTICA(S) E OS SENTIDOS CONSTRUÍDOS POR GESTORES ESCOLARES

Neste momento, a pretensão é de explorar as categorias Gestão Escolar Democrática, Políticas Públicas de Avaliação e Qualidade do Ensino, *a priori*, discutidas e problematizadas no transcorrer do trabalho. A partir dos discursos dos sujeitos professores/gestores, compreende-se que a pesquisa redimensiona-se e corporifica-se de modo a auxiliar no aprofundamento das discussões até então indicadas. Sublinha-se que, aqui, os atravessamentos propostos coadunam-se e colocam em evidência perguntas já anunciadas no desenvolvimento do referencial teórico da pesquisa, que são acerca da *democracia* e *qualidade do ensino*.

### 4.1 Gestão Escolar e Avaliação: evidências de democracia?

Observando um contexto educacional imbricado em conjunturas de avaliação, verifica-se que o conceito de democracia fica naturalizado e fragilizado numa dada lógica de gestão da Educação, em que a “avaliação [...] propiciou o aumento do poder de regulação do Estado central” (SOUSA, 2009, p.36), e que a naturalização do conceito de democracia consiste em uma democracia liberal<sup>19</sup> ou democracia representativa. Considerando esse marco regulatório por meio das políticas de avaliação e de ações de governo, verificam-se aspectos na gestão da Escola Clarice Lispector nos discursos da coordenadora pedagógica Andrieli e da professora Andressa, as quais pontuam a ação governamental “PDE- Interativo” como o meio de observar a qualidade do ensino, revelada pelo IDEB:

[...] os dados apontam as defasagens, mas são as situações reais de aprendizagem dos educandos que trazem à tona a necessidade de realizar o planejamento de projetos na perspectiva de superar as dificuldades. Atualmente, através do **PDE interativo**, as ações iniciaram-se através de um processo de reflexão da prática docente e na definição de estratégias que possibilitem a mudança nas concepções em torno do ensino e da aprendizagem, pensando na avaliação como um processo. Enfim, o IDEB

---

<sup>19</sup> Democracia Liberal é o processo político pautado pela permanência de uma elite no poder. A Democracia para os Liberais (como Joseph Schumpeter) é vista como um procedimento em que a sociedade civil delega a uma elite política o poder de governar, havendo uma disputa restrita às elites. Outra característica de um governo liberal é a promoção do Estado mínimo, baseadas em questões básicas como segurança, estrutura política e macroeconomia. Assim Schumpeter diz que “a democracia significa apenas que o povo tem oportunidade de aceitar ou recusar aqueles que o governarão”. Essa redução drástica do significado de “democracia” inicia-se com Schumpeter, mas prossegue com Giovanni Sartori, Robert Dahl, Norberto Bobbio e muitos outros pensadores liberais contemporâneos, conservadores ou progressistas. Democracia passa a ser, assim, o cumprimento de uma formalidade, nas quais o povo escolhe seus representantes entre elites.

revela a realidade da escola e a **interação dos sujeitos** com o conhecimento: concepções de escola/ de aprendizagem/ expectativas em relação às possibilidades de aprendizagem dos alunos e mais ainda; o envolvimento dos educadores nas suas atribuições em sala de aula. Muitos colegas não reconhecem a importância dos dados, atribuem o conceito de controle e culpam os educandos pelos índices baixos (não estudam X não aprendem), mas também muitos não refletem sobre a necessidade de mudança na postura em relação ao educando de acordo com suas necessidades e especificidades (contexto/ faixa etária/ perspectivas futuras/...) (Coordenadora Andrieli, grifo meu)

A escola possui um **grupo de trabalho** que está cadastrado junto ao **PDE Interativo** que aborda, articula e questiona a questão da qualidade de ensino e o IDEB.(Professora Andressa, grifo meu)

A ferramenta PDE Interativo é um marco do programa PDE Escola<sup>20</sup>, que tem o objetivo de auxiliar no “planejamento da gestão escolar” disponível no Sistema de Planejamento e Monitoramento do Ministério da Educação, o SIMEC. Tal ferramenta foi desenvolvida “em parceria com as secretarias estaduais e municipais” e sua principal característica é:

[...] a natureza auto-instrucional e interativa de cada tela”.Ou seja, além das escolas e secretarias não precisarem mais realizar formações presenciais para conhecer a metodologia e utilizar o sistema, este interage permanentemente com o usuário, estimulando a reflexão sobre os temas abordados. As mudanças tiveram como principal objetivo facilitar o acesso e a navegação da equipe escolar e de todas as pessoas interessadas em conhecer a ferramenta (Site MEC/PDE Escola).

[...] O PDE Interativo está organizado em etapas que ajudam a equipe escolar a identificar seus principais problemas e a definir ações para alcançar os seus objetivos, aprimorar a qualidade do ensino e da aprendizagem e melhorar os seus resultados. [...] Portanto, sua escola poderá utilizar o PDE Interativo como ferramenta de planejamento e gestão. (Site MEC/PDE Interativo).

O PDE Interativo parece em alguns aspectos auxiliar a gestão escolar em suas dificuldades, de modo a tornar perceptível uma descentralização de responsabilidades, pois como

[...] um sistema em que a **equipe de gestores da escola** tem um acesso somente com senha, somente podem ser preenchidos por estes e deve-se propor aos colegas/educadores, *diferentes alternativas para repensar a escola e a docência* (Coordenadora Andrieli)

D’outra parte, parece minimizar o caráter participativo e democrático no espaço escolar, já que as escolas podem apegar-se demasiadamente a essa *interatividade*

---

<sup>20</sup> PDE Escola (Plano de Desenvolvimento da Escola) tem a função de apoiar a gestão escolar, baseando-se “no planejamento participativo” e no auxílio a melhorar as escolas públicas e sua gestão. “Para as escolas priorizadas pelo programa, o MEC repassa recursos financeiros visando apoiar a execução de todo ou de parte do seu planejamento” (Site MEC/PDE ESCOLA).



e esperar unicamente *desta* as respostas para os problemas enfrentados no cotidiano escolar, sendo que essas respostas podem significar mais e mais ações governamentais, tornando a escola um espaço de execução de ações oriundas de políticas de governo e não de reflexão delas.

Nesse sentido, a vinculação de democracia a noções de autonomia escolar e descentralização é promulgada no âmbito das políticas públicas educacionais. Para Oliveira (2009) “a descentralização veio como um mecanismo de distribuição de poder e responsabilidades, uma visão simplista, que busca possibilitar e estimular soluções regionais/locais para problemas nacionais” (p.23). Ou seja, o desencadeamento das políticas de avaliação nas redes de ensino estão associadas há uma responsabilização do âmbito micro de execução das mesmas, bem como, de planejamento de ações, seguido de uma regulação em âmbito macro. Assim, conflui-se o sentido de participação e “compromisso de todos”.

O arranjo federativo, pensado para ser o sustentáculo básica da democracia, rompendo com a tradição centralizadora, garantindo a distribuição de poderes e responsabilidades por meio do regime de colaboração mencionado no artigo 211 da Constituição Federal, encontra resistências e enfrenta fortes contradições na sua operacionalização. A engenharia institucional, pensada para dar viabilidade ao pacto por meio do estabelecimento de parcerias entre municípios, estados e União, apresenta limites, resultantes de uma relação de tensão, em grande medida pela insuficiência de recursos financeiros nas unidades federadas, o que limita a autonomia decisória e executiva, indispensável à descentralização democrática (OLIVEIRA, 2009, p.23).

A LDB 9394/96, no Art. 14<sup>o</sup>, define a gestão democrática, todavia, cabe ressaltar que o Estado cumpre uma função de regular e submeter às suas intenções político-ideológicas, materializadas na gestão através das políticas públicas. Então, o que se compreende por evidências de democratização na escola? A professora Ana Clara e a professora Andressa, quando questionadas acerca da articulação da gestão escolar e das políticas de avaliações, enfatizam que:

Não são discutidos os resultados das avaliações. Na aplicação das provas, percebo que elas representam nada mais do que uma obrigação imposta, que implica em um turno que não haverá aula. ***Não percebo uma preocupação por parte da coordenação pedagógica em relacionar, junto aos professores, as habilidades exigidas nas provas com o trabalho dos professores*** (Professora Ana Clara)

As avaliações proporcionam maior ***cobrança aos gestores educacionais*** que devem traçar estratégias para superar as limitações da escola (Professora Andressa)

É perceptível na Escola Cecília Meireles, no discurso da professora Ana Clara, a influência do marco regulatório das políticas de avaliação, revelando impactos negativos no que diz respeito a aplicação da “provas”, de modo a reestruturar a dinâmica escolar. No que diz respeito a Escola Clarice Lispector, a professora Andressa, também, enfatiza uma cobrança das avaliações à escola, especificamente aos gestores escolares, os quais devem articular-se e propor uma melhor organização escolar. Verifica-se, em ambos os discursos, que o princípio de gestão democrática é sufocado, como se houvesse um estrangulamento das possibilidades de discussão entre os próprios gestores/professores de ambas as escolas. Talvez, um discurso “fatalista” de que o “poder vem de cima” é o que impera no espaço escolar, no entanto, a professora Ana Julia da Escola Cecília Meireles enfatiza a dinâmica da gestão escolar quando o assunto são as “provas”:

A nossa escola quando a gente tenta em alguma reunião falar sobre as provas, recai no “isso é para a matemática e português”, “nós vamos fazer outra coisa, porque a gente não está envolvido nisso”. **A gente sabe que não é verdade, tanto é que falamos de gestores da escola, está envolvendo todos, mas infelizmente é cobrado só da matemática e do português. Acontece assim: “vai ter a provinha brasil. Atenção professores de matemática e português!”** Como se fosse somente nós os responsáveis por toda a escola. E daí quando volta um retorno, um gráfico mostrando os resultados, quando vem uma decadência, mostrando os resultados do trabalho do professor de português e matemática...(Professora Ana Julia)

Inclusive os **professores de Português e Matemática são mais cobrados**. Quando a gente levanta alguma proposta em reuniões, sempre fica aquela coisa: “ah! Mas isso é Português e Matemática, se virem, a coisa é assim”. **Então tudo recai sobre Matemática e Português**. Tudo bem, é importantíssimo a Matemática e Português no dia a dia, mas isso não quer dizer que Educação Artística e as outras disciplinas não tenham a sua importância (Professora Ana Julia)

Há, aqui, um ponto de suma importância que precisa ser refletido. A últimas três contribuições das professoras, elucidam uma negação de participação por parte dos docentes, no que diz respeito a discussão acerca das avaliações, reflexo de discursos, em síntese representados por: **“Não são discutidos os resultados das avaliações. Na aplicação das provas, percebo que elas representam nada mais do que uma obrigação imposta”**(Professora Ana Clara). Não há uma cultura participativa no próprio âmbito da gestão escolar e de compreensão de que professores, diretores e coordenadores são gestores.

Vieira (2007) aponta para o

[...] entendimento equivocado de que a(s) política(s) se constitui(em) única e exclusivamente como iniciativa(s) advinda(s) do aparelho estatal. Como se a(s) política(s) estivesse(m) lá e nós cá. Como se não passasse(m) pelo crivo de pessoas de carne e osso, como vocês e eu [...]. Que não há um fosso incomensurável entre os formuladores e os executores de políticas (p.57).

Nesse sentido, o aspecto da democracia participativa (SANTOS, 2002) é sublinhado, pois a escola tendo assegurado “progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira” (LDB, Art. 15) possui a *possibilidade* de reinventar e reconstruir políticas públicas de educação (VIEIRA, 2007), já que a instituição escolar também se caracteriza como um espaço político e como um território ideológico. A própria coordenadora Andrieli da Escola Clarice Lispector pontua uma situação em que foi possível analisar, refletir e utilizar os dados das avaliações pelos gestores escolares, caracterizando brechas, possibilidades de se constituir uma gestão escolar participativa e de dar sentido às avaliações:

No ano passado, utilizamos o referencial teórico da provinha Brasil (Linguagem- língua portuguesa) para trabalharmos os aspectos relativos ao desenvolvimento dos processos da leitura e da escrita. **Neste ano, retomamos o projeto de leitura para dar continuidade ao trabalho realizado no ano passado, visto que, a grande defasagem está na leitura e na escrita (entendimento/ construção) e não habilidade** (Coordenadora Andrieli).

Destarte, é imprescindível a tarefa de reinventar a própria democracia no contexto da gestão escolar, reconhecendo e/ou reconstruindo meios alternativos ao modelo hegemônico de representação, compreendendo que a democracia participativa se faz quando professores, diretores e coordenadores pedagógicos assumem-se como gestores escolares que dialogam acerca de um significativo número de incumbências às unidades de ensino<sup>21</sup>. Em contrapartida ao lado do

---

<sup>21</sup> São as seguintes as incumbências atribuídas às unidades de ensino em lei: “elaborar e executar sua proposta pedagógica; administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica” (LDB, Art. 12, Incisos I a VII).

modelo hegemônico de democracia, formas alternativas se desenvolveram, as quais Santos e Avritzer (2002) intitulam “contra-hegemônicas<sup>22</sup>”.

Nas palavras de Santos e Avritzer “trata-se de perceber que a democracia é uma forma sócio-histórica e que tais formas não são determinadas por qualquer tipo de leis naturais” (2002, p. 51) e, nesse sentido, passível de mudança, de construção de novas normas e novas leis. Neste contexto, aponta Santos (2007), a democracia tornou-se parte do problema, e “temos de reinventá-la se quisermos que seja parte da solução” (p. 90).

Nesse sentido, pode-se compreender que muitas são as questões que envolvem o processo conceitual de democracia e é na confluência de sentidos que se constitui de certa forma o conceito de democracia na esfera educacional, em que no jogo (im) posto, muitas vezes, a escola é sufocada pelas políticas de governo, mantendo-se discursos vazios como igualdade participativa, cidadania e qualidade do ensino.

No entanto fica visível a possibilidade de brechas, como no caso da atividade proposta na Escola Clarice Lispector, em que se criaram espaços de discussão para o que estava sendo veiculado pelas políticas de avaliação. Assim, uma escola comprometida com a qualidade do ensino é aquela que cria e recria espaços democráticos participativos no âmbito da gestão, e não se intimida a uma dada qualidade do ensino por meio de políticas públicas. Logo, a categoria seguinte, “Qualidade do Ensino”, é o que discorre por todos os discursos das políticas educacionais de avaliação e ações governamentais, em que, mais uma vez pergunta-se: que qualidade do ensino?

## **4.2 Então, que qualidade de ensino?**

No sentido da qualidade do ensino, Paro (2007) discute que devido a ausência de um conceito mais fundamentado, o que acaba por imperar é um conceito que reforça a concepção conservadora de educação, “cuja qualidade é considerada

---

<sup>22</sup> Sobre este conceito, Santos e Avritzer (2002) postulam que “Estamos entendendo o conceito de hegemonia como a capacidade econômica, política, moral e intelectual de estabelecer uma direção dominante na forma de abordagem de uma determinada questão, no caso a questão da democracia. Entendemos, também, que todo processo hegemônico produz um processo contra-hegemônico no interior do qual são elaboradas formas econômicas, políticas e morais alternativas. No caso do debate atual sobre democracia isso implica uma concepção hegemônica e uma concepção contra-hegemônica de democracia” (p. 43).

passível de ser medida pela quantidade de informações exibida pelos sujeitos presumivelmente educados” (p.20). O autor, ainda, discorre nessa discussão quando aborda que no contexto em que a educação se resume à informação, a escola se mostra produtiva, logo, de qualidade “quanto maior o número de alunos aprovados (e quanto maiores os escores obtidos) em provas e exames que medem a posse de tais informações” (Ibidem, p.21).

Essa qualidade do ensino pode significar o ir além de um processo que vise a simples aquisição de conhecimentos específicos por parte dos estudantes, o que é abordado em síntese pela professora Ana Clara de Língua Portuguesa/Inglesa da Escola Cecília Meireles:

Levando em conta as transformações das dinâmicas de comunicação nos últimos anos, tenho repensado sobre **o que realmente qualifica a educação. Inserção no mundo em todas as instâncias:** no trabalho, na vida social, no acesso à cultura, deve ser levado em conta no planejamento escolar. Assim a **qualidade do ensino** está em quanto o que estamos oferecendo garante ao aluno o **acesso a essa sociedade como tal:** se ele se prepara para o mundo do trabalho, ou acadêmico; se ele **conhece** a cultura local e valoriza e se ele consegue **conviver** em sociedade de modo pleno e harmonioso (Ana Clara)

Nesse sentido, a professora de Matemática Ana Julia, da Escola Cecília Meireles, e a coordenadora pedagógica Andrieli, da Escola Clarice Lispector, alimentam a discussão acerca da compreensão do que seria, então, qualidade do ensino.

[...] dentro de uma sala de aula eu procuro não só trabalhar com a parte específica da matemática em si, mas eu tento trabalhar e **desenvolver todo o aluno como um ser humano porque ele não é simplesmente composto por conteúdos estanques**, então, claro que voltando a matemática eu reporto à coisas do dia a dia deles, e tudo mais. Eu acho que **essa qualidade nada mais é do que um crescimento intelectual e pessoal de cada um.** (Ana Julia)

Todo o processo de ensino e aprendizagem. O envolvimento na atividade docente, o planejamento das atividades propostas para o desenvolvimento de uma aula. A definição da avaliação: instrumentos/ objetivos/ procedimentos. Enfim, **a qualidade é ampla e não restringe-se a análise dos dados quantitativos (estes focam somente nos resultados para então pensar em medidas, muitas vezes meramente paliativas).**

**Qualidade na minha concepção é o significado da atividade docente:** o que se propõe realizar e que tenha significado, aos educandos e educadores. A intencionalidade da ação fundamentada na reflexão e na perspectiva de **provocar um novo significado ao ensino/** ao que se estuda/ aprende/ discute-se em sala de aula. **Envolvimento com o conhecimento** e a aprendizagem (Andrieli)

Percebe-se que os sentidos dos professores/gestores atribuídos à qualidade do ensino, relacionam-se pelo campo semântico, ou seja, pela significação que possuem. Esses sentidos transcendem uma concepção tradicional de educação, da transmissão de conteúdos no processo de ensino e que, assim, abordam-se dimensões da vida social dos sujeitos e traz-se um elemento essencialmente importante, que é a função social da escola. Fonseca (2009) posiciona-se quanto a função social da educação, quando diz que:

Observada pela função social, a educação de qualidade se realiza na medida em que logre preparar o indivíduo para o exercício da ética profissional e da cidadania. Supõe, ainda, educá-lo para compreender e ter acesso a todas as manifestações da cultura humana [...] (FONSECA, 2009, p.154)

Pode-se perceber que a qualidade do ensino está intimamente ligada aos estudantes, num sentido de educação que está nas relações humanas que se estabelecem. Para Brandão (1993), todos estão sujeitos à educação e existe, entretanto, um momento em que ela se formaliza:

O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação); cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor (BRANDÃO, 1993, p.26)

Mesmo sujeita a uma formalização de conteúdos, métodos, regras, políticas públicas, etc., a educação escolar é pensada na relação estabelecida entre professores e estudantes. Segundo Tardif e Lessard (2005, p.23) “a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia”. Ou seja, são essas interações que dão sentido ao espaço físico, ao ensino e a aprendizagem.

Por mais que as conjunturas de processos cidadãos, veiculados muitas vezes pelas políticas públicas educacionais, que primam em seus discursos pela lógica das competências e habilidades e pela acessibilidade das oportunidades para todos, sem distinções, verifica-se que os sentidos atribuídos a qualidade do ensino para os professores/gestores engloba a cidadania não apenas como, por exemplo, o acesso ao mundo do trabalho e a aprendizagem de conhecimentos específicos, mas a função social que interpela o contexto escolar.

Paulo Freire (1997) trata as possibilidades na dinâmica do espaço escolar, como um desafio que se lança na promoção de uma educação que valorize os sujeitos na sua plenitude. Um ensino que humaniza e que parte da concepção do respeito à individualidade, do diálogo-problematizador, do reconhecimento dos sujeitos de acordo com o contexto histórico, econômico e social em que vivem.

Por meio da contextualização histórica realizada até então, verifica-se que as mudanças políticas e econômicas foram a força motriz no campo educacional brasileiro, e que a utilização da avaliação em larga escala na Educação Básica é um constructo histórico, e que se torna um dos eixos articuladores entre o PDE e o PNE, visando a promoção da qualidade do ensino.

Corsetti e Garcia (2007, p.7) enfatizam que a valorização da avaliação do processo educacional situa-se no contexto que visa vincular a educação “aos objetivos de preparação para o local de trabalho e sua utilização como veículo de transmissão das ideias que alardeiam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa”. A educação pública em termos de mercado redefine-se de “noções como justiça social e igualdade” para “noções como eficiência, qualidade, produtividade e equidade, pressupostos para uma propalada ‘modernidade’” (Ibid., p.7). Essas nomenclaturas como eficiência, competências, habilidades, qualidade, etc., estão presentes nos discursos de políticas públicas educacionais, que ao se transformarem em práticas se materializam na gestão, aqui particularmente na gestão escolar.

Goodson alimenta uma discussão acerca das ondas de mudança educacional, localizando seu estudo, particularmente, em realidades educacionais do Canadá e Estados Unidos. Mesmo se tratando de realidades distintas do Brasil, no que diz respeito à educação básica, Goodson traz algo perceptível no sistema educacional brasileiro, mediante sua analogia das ondas do oceano para explicitar as reformas educacionais, em que estas operariam em três níveis de tempo - longo, médio e curto prazo, enfatizando, portanto que “grande parte da mudança contemporânea se posiciona aqui ‘na parte superior do oceano’, nas ondas e espuma: o legado, portanto, provavelmente não será duradouro” (GOODSON, 2008, p.77).

Observa-se, então, mediante o constructo teórico exposto nesta pesquisa, a(s) política(s) educacionais, particularmente de avaliação, como ondas superficiais, ondas que se movimentam e se transformam, mas que não tem gerado uma

mudança significativa nas correntes profundas, ou seja, movimentos que pudessem possibilitar uma educação básica de qualidade, a meu ver definida essencialmente pela cidadania<sup>23</sup> e pelo processo de ensino visando a aprendizagem dos estudantes.

---

<sup>23</sup> A ideia de cidadania, a priori, é vista como uma possibilidade corriqueira ao seu nível de efetivação na instituição escolar, confluindo perversamente sentidos a sua efetivação enquanto práxis escolar. Cidadania, em si, remete ao gozo dos direitos civis e políticos das pessoas pertencentes a uma determinada estrutura sócio-política, o que também implica em responsabilidade e deveres para com o grupo de pertencimento. Todavia, é possível pensar que a cidadania caracteriza-se além disso; ser cidadão compreende ver a sociedade com um olhar crítico, saber ver as distorções e injustiças, bem como apontar soluções, problematizar e comprometer-se com processos instituintes que geram mudanças.



## UM PONTO FINAL?

Certamente, é preciso um ponto final na pesquisa, todavia, mesmo diante deste ponto a pesquisa e as indagações não se esgotam aqui, o que caracteriza o trabalho como inacabado, propenso a muitas outras interpretações e reflexões, pois as temáticas *avaliação e qualidade do ensino* se mostram em ascensão nas discussões de pesquisadores e nos próprios discursos das políticas públicas educacionais.

De modo amplo, percebem-se resquícios de um dualismo histórico no sistema educacional brasileiro, em que há, ainda, escola para os *ricos* e escola para os *pobres*, representando o resultado da complexidade do campo educacional público brasileiro, caracterizado como desigual. No bojo de uma educação pública vista como uma preocupação secundária ou periférica, a “missão” da educação tem se caracterizado em preparar indivíduos acríticos, por meio de um processo que prioriza índices estipulados e regulados pelo Estado central. Há uma desvalorização (social e financeira) da Educação Básica, onde esta se assume simplesmente como uma preparação para a “vida”; para o mundo do trabalho, uma visão estritamente propedêutica da educação.

Muitos dos problemas educacionais recaem sobre os gestores/professores, sendo estes cada vez mais exigidos e sucumbidos às políticas públicas verticalizadas, que se dizem democráticas, mas tem em sua essência o neoliberalismo. Todavia, há fenômenos sociais incabíveis à escola e ao professor; mas que pelo esvaziamento de instâncias como a familiar e governamental, reforçam a fragmentação do trabalho do professor e da gestão escolar.

Não há intenção em culpar pais, professores, governos, etc., mas sim pontuar, e não negar, que há outras instâncias e conjunturas macro estruturais da sociedade (instâncias internacionais) que, de alguma forma, influenciam o âmbito macro e micro educacional brasileiro; que, também, a educação não pode ser considerada como a única redentora de problemas sociais. Isso remete mais uma vez à qualidade da educação, relacionada, muitas vezes, apenas ao ensino nas escolas.

Observa-se que o panorama atual da educação no Brasil, está atrelado a um processo de adaptação às mudanças econômicas e de internacionalização. Um processo imerso no contexto de uma sociedade capitalista, marcado por uma forte

tendência neoliberal com índices que representam a “qualidade” e o “desenvolvimento” da Educação Básica no país, e que coloca o Brasil em uma determinada posição nos *rankings* educacionais a nível internacional.

A partir do constructo teórico e empírico apresentado neste trabalho, fica perceptível as injunções internacionais e governamentais na dinamicidade do pensar e agir da educação brasileira, em que a gestão da educação incorpora, historicamente, ditames político-ideológicos. Nesse sentido, a avaliação da educação por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) surge, após um período de redemocratização no país (década de 80), como um meio de veicular uma qualidade do ensino, essencialmente uma qualidade (im) posta por organismos internacionais e passível de ser quantificada, em que, de fato, se falamos em qualidade do ensino, estamos diretamente pontuando a qualidade da gestão e do trabalho dos professores.

Cabe destacar que aqueles que, de alguma forma, detêm o poder, se utilizam de instrumentos que possibilitam a manutenção do *status quo*. Logo, a prática educativa escolar caracteriza-se ora como um instrumento de manutenção da ordem social e ora como instrumento de transformação social, dependendo dos objetivos que a norteiam. Assim, as avaliações do sistema educativo estão sujeitas a uma imposição visando a manutenção de um modelo de sociedade. Parece que os encaminhamentos para a melhoria da qualidade da educação são tendenciosos ao “querer” de um sistema político que se centra em seu papel regulador, de modo a não mais fazer, mas fazer acontecer estimulando a competição quantitativa.

Diante do exposto, a Educação tem se configurado, muitas vezes, em uma formação acrítica dos indivíduos (gestores/professores e estudantes), os tornando vulneráveis ao entorno econômico, político e social, priorizando a fabricação de sujeitos meramente produtores e consumidores do/no e para o mercado.

Infelizmente um caráter regulatório impera no campo educacional por meio de um discurso de autonomia, democracia, cidadania, responsabilidade social e emancipação dos sujeitos, veiculados por ações governamentais e política(s) de avaliação da educação. A escola continua, muitas vezes, a trabalhar com uma autonomia sem recursos mínimos, com uma democracia representativa, alocada num emaranhado de novas estruturas políticas (programas de governo) que assumem um papel compensatório e que reforçam um império regulatório.

Ademais, percebe-se que o processo de democratização na gestão do espaço escolar sob a lógica neoliberal não permite, em muitos casos, ir além da “democracia representativa”, pois o que realmente interessa é fazer com que as pessoas apenas representem seu poder de decisão em termos de participação, mas não de decisão, isso na defesa de algo que já está pré-definido conforme os interesses hegemônicos. Se continuarmos com políticas públicas desarticuladas, construídas e constituídas por ações de interesses de governo, que não sustentam efetivamente o que é prioridade e permeia a Educação Básica brasileira, não deixaremos de ter meras declarações retóricas.

Acredita-se que há a possibilidade de políticas eficazes quando forem construídas pelos profissionais da educação; quando forem constituídas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho e sistema educacional. Nesse sentido, a escola assume um papel ativo e criam-se espaços democráticos que possibilitam discussões sobre por qual viés estas políticas se materializam no âmbito micro educacional. Enquanto forem apenas injunções do “exterior”, serão ineficazes as mudanças que terão lugar no campo profissional docente e no âmbito escolar.

Sublinha-se que, nesta pesquisa, a contextualização teórica partindo do acesso ao histórico das temáticas em primazia como gestão e avaliação da Educação Básica e uma articulação entre gestão escolar e políticas de avaliação, acaba por problematizar também o próprio princípio da gestão democrática e de uma função social da escola.

Certamente, o conceito de qualidade veiculado pelas políticas de avaliação, diferencia-se dos discursos que os professores/gestores, sujeitos da pesquisa, sublinharam, em que a cidadania e a função social da escola sobressai-se, ao passo de que apenas o ensino de conteúdos específicos de disciplinas não se torna a função da escola.

Com o exposto, a pretensão não fora recusar a necessidade da avaliação da educação, mas colocar em discussão por qual caminhos e objetivos o sistema educacional vem sendo avaliado. Se o ato de avaliar objetivasse “detectar” possíveis problemas para, posteriormente, encontrar e sugerir alternativas que permitissem significativas transformações na Educação Básica, em situações particulares, se poderia configurar um sistema avaliativo eficaz. Um sistema que não avaliasse

apenas o aspecto de rendimento e desempenho escolar, mas, também, aspectos como as condições de infraestrutura das escolas, o desenvolvimento profissional, entre outros aspectos, o que com certeza aponta para prioridades, metas e ações.

O que é preciso clarificar é que os programas centralizadores e hegemônicos de governo geram consequências, tornando-se necessária a reflexão acerca do *porquê* e a *serviço de que(m)* estas ações são implementadas na Educação e se, de fato, se está agindo em prol de uma responsabilidade social. Paulo Freire (1997) trata as possibilidades na dinâmica do espaço escolar, como um desafio que se lança na promoção de uma educação que valorize os sujeitos na sua plenitude. Um ensino que humaniza e que parte da concepção do respeito à individualidade, do diálogo-problematizador, do reconhecimento dos sujeitos de acordo com o contexto histórico, econômico e social em que vivem.

Assim, o contexto contemporâneo suscita profícuas reflexões acerca da educação numa perspectiva emancipatória, participativa, etc. Um âmbito educativo que efetive o desenvolvimento de sua função social e intencionalidades da práxis pedagógica imbuída na promoção da aprendizagem, da cidadania, concebendo um “novo” sentido à tão propalada *qualidade do ensino*. Cidadania compreende ver a sociedade com um olhar crítico, capaz de compreender as distorções e injustiças, bem como problematizar, apontar soluções e compromete-se com processos instituintes que geram mudanças. Isto vai muito além do gozo dos direitos civis e políticos das pessoas pertencentes a uma determinada estrutura sócio-política, o que, também, implica em responsabilidade e deveres para com o grupo de pertencimento.

A compreensão da função social da escola como possibilitadora de mudanças, é um aspecto relevante na abordagem sobre a sua intencionalidade na sociedade. A escola insere-se em um contexto, onde não há apenas “coisas”, há homens em busca de estar sendo homens.

É substancial que numa educação emancipatória aqueles que se dizem responsáveis pelos processos de ensino, considerem as vivências sócio-históricoculturais dos sujeitos, num sentido de relação e dialogicidade. Uma educação que garanta um sentido libertador e que reconheça o ser humano nas suas singularidades/limites/possibilidades. Acredito que a educação precisa partir das falas *com* os educandos e não *para* os educandos, assim como no diálogo *com* os

professores/gestores. Logo, os sujeitos não são mais coisificados, vistos como objetos, mas como sujeitos do conhecimento. Como diria Paulo Freire, não é a educação que muda o mundo é a educação que muda as pessoas, e estas mudam o mundo.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre aparelhos ideológicos de Estado; tradução de Walter José Evangelista. 2ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LTDA, 2006.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. 9ª ed. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2000.

BONAMINO, A. C. de. **Tempos de avaliação educacional**: o Saeb, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONAMINO; A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. Cadernos de Pesquisa, n. 108, p. 1001-132, Nov./1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: jan./2012.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 28o ed. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 1993.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9394/96.1996.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação (MEC). O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas (PDE)**. Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Disponível em: < [portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm](http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm)>. Acesso em: 22 de junho. 2011.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação (MEC)**. Disponível em:<[portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 23 de junho. 2011.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação (MEC). Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**. Disponível em:<<http://www.enem.inep.gov.br>>. Acesso em: 25 de junho. 2011.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação (MEC). Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP)**. Disponível em: < <http://www.obmep.org.br/>>. Acesso em: 23 de junho. 2011.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação (MEC). Todos pela Educação.** Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/>>. Acesso em: 09 de Julho. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Programa de Emergência do Ministério da Educação.* Brasília, DF: MEC, 1962.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Desporto. **SAEB Sistema Nacional de Avaliação Básica:** Objetivos, Diretrizes, Produtos e Resultados. Brasília, 1994.

Brasil. Ministério da Educação. **PDE : Plano de Desenvolvimento da Educação :** SAEB : ensino médio : matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília : MEC, SEB; Inep, 2008.

Brasil. Ministério da Educação. **PDE : Plano de Desenvolvimento da Educação :** Prova Brasil : ensino fundamental : matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília : MEC, SEB; Inep, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PDE ESCOLA.** Disponível em: <[http://pdeescola.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=51&Itemid=2](http://pdeescola.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=51&Itemid=2)>. Acesso em: 15 de maio. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Relatório Nacional do Sistema de Avaliação do Ensino Básico de 1990.** Brasília, DF, 1991.

CHIAVENATO, I. **Introdução à Teoria Geral da Administração.** 6. ed. Rio de Janeiro: Campos, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2009.

CASTRO, C. de M. **Educação brasileira:** consertos e remendos. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

\_\_\_\_\_. **Quem tem medo da avaliação?** Veja, p.20, 10 jul. 2002.

Castro, Maria Helena Guimarães de. **Avaliação do sistema educacional brasileiro:** tendências e perspectivas / Maria Helena Guimarães de Castro. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998.

CORSETTI, B.; E GARCIA, E. E. B. Uma análise da produção desenvolvida nos programas de pós-graduação *strictu-sensu* relativa ao sistema de avaliação da educação básica – SAEB. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23., 2007, Porto Alegre. **Cadernos Anpae**, n.4, 2007. Porto Alegre: Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 2007. Disponível em [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/50.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/50.pdf). Acesso em :jan./2012.

DAGNINO, E. **Confluência perversa, deslocamentos de sentido, crise discursiva**. In: GRIMSON, A. (org.). La cultura em las crisis latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2004.

DOURADO, Luis Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A Qualidade da Educação: Perspectivas e Desafios**. In: Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/agosto. 2009. Disponível em [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)

DRABACH, Neila Pedrotti. **A modernização da gestão da escola pública estadual do Rio Grande do Sul** : a democracia na “porta giratória. 169 f. ; Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Maria. ”. Santa Maria, 2010.

FONSECA, Marília *et. al.* **As tendências da gestão na atual política educacional brasileira: autonomia ou controle?** In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de (orgs.). Gestão e Políticas da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FONSECA, Marília. **Políticas Públicas Para a Qualidade da Educação Brasileira: Entre o Utilitarismo Econômico e a Responsabilidade Social**. In: Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/agosto. 2009. Disponível em [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br).

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 6ªed. RJ: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, D. N. T. de. **Avaliação da educação básica e ação Normativa Federal**. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, set./dez. 2004

FREITAS, D. N. T. de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Reformas Educativas e o Retrocesso Democrático no Brasil nos anos 90**. in LINHARES, Célia (org). Os Professores e a Reinvenção da Escola. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

.FRIGOTTO, Gaudêncio. **O local face ao Nacional e ao Global - Limites e Possibilidades**. IN: Revista da ADUEL - SINDIPROL, nº 02, Ano 2, edição 1997.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Educação e Sociedade, Campinas, v.24, n.82, p.93-130, abr.2003.



GATTI, B. A. **Avaliação educacional no Brasil**: pontuando uma história de ações. *EssoS Revista Científica*, UNINOVE, v. 4, n.1, p.17-41, jun./2002.

GENTILI, P. **Adeus à escola pública**. In: GENTILI, P. (org.) *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GHIRALDELLI Junior, P. **História da Educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GOODSON, I. F. **As Políticas de Currículo e de Escolarização**: Abordagens Históricas

GRACINDO, R. V. **PNE e PDE**: Aproximações Possíveis. In: Dourado, L F. (org.). *Política e Gestão da Educação no Brasil: novos marcos regulatórios*. São Paulo: Xamã, 2009.

HARVEY, D. **Neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008

HÖFLING, E de M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n.55, p.30-41, Nov./2001.

LÜCK, H. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. 3ª Ed. São Paulo: Vozes, 2007. (Série Cadernos de Gestão, v. I)

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, 2009 In: Dourado, L F. (org.). **Política e Gestão da Educação no Brasil**: novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, 2009.

PARO, V. H. **Gestão Escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

SANDER, B. **Gestão da Educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. São Paulo: Autores Associados, 1995.

\_\_\_\_\_. **Políticas públicas e gestão democrática da educação**. Brasília: Líber Livro, 2005.

SANTOS, B. de S.; AVRITZER. L. Introdução: para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, B. de S. **Democratizar a Democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto, Portugal: Afrontamento, 1987.

SCHUMPETER, Joseph A. **Capitalismo, socialismo e democracia**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961.

SOUSA, S. Z. L. **Avaliação e Gestão da Educação Básica no Brasil: Da Competição aos incentivos**. In: Dourado, L. F. (org.). *Política e Gestão da Educação no Brasil: novos marcos regulatórios*. São Paulo: Xamã, 2009.

SOUSA, S. M. Z. L. & OLIVEIRA, R. P. **Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil**. In: *Educ. Soc.*, Campinas vol. 24, n. 84, p. 873-895, setembro 2003. Disponível em [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br).

SOUSA, S. M. Z. L. **Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar**. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 175-190, julho/ 2003

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIEIRA, S. L. **Política(s) e Gestão da Educação Básica**: revisitando conceitos simples. In: *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAAE* – v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/index>

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## **ANEXOS**

**ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**TÍTULO: GESTÃO DEMOCRÁTICA E OS DESDOBRAMENTOS DA(S) POLÍTICA(S) DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: SENTIDOS SOBRE QUALIDADE DO ENSINO**

**PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** Joacir Marques da Costa

**ORIENTADOR(A) RESPONSÁVEL:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fabiane Adela Tonetto Costas

**INSTITUIÇÃO:** Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação

---

Prezado(a) Senhor(a):

Você está sendo convidado(a) a participar desta entrevista de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta, aceitando a gravação de suas falas, é importante que você compreenda as informações contidas neste documento. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sob nenhuma penalidade.

**Objetivo do estudo:** O objetivo geral desta entrevista é compreender, através da Análise de Conteúdo, de que modo gestores escolares compreendem a qualidade do ensino, gestão escolar e as políticas de avaliação externa.

**Procedimentos:** Entrevistar e gravar as falas dos entrevistados (gestores escolares).

**Riscos:** A presente entrevista não apresenta danos físicos e psicológicos.

**Benefícios:** Você poderá contribuir para o trabalho proposto pelo pesquisador mediante problematizações acerca da qualidade da Educação Básica do Brasil, sendo esta temática de grande relevância educacional.

**Sigilos:** Os entrevistados e as instituições escolares não serão identificados.

Ciente e de acordo com o que anteriormente foi exposto, eu \_\_\_\_\_ estou de acordo em participar desta entrevista, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria, \_\_\_ / \_\_\_ / 2012.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do entrevistado

\_\_\_\_\_  
RG

---

Eu, Joacir Marques da Costa, declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste entrevistado.

Santa Maria, \_\_\_ / \_\_\_ / 2011.

\_\_\_\_\_  
Joacir Marques da Costa

Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 2º andar - Sala Comitê de Ética  
Cidade Universitária - Bairro Camobi  
97105-900 - Santa Maria - RS  
Tel.: (55)32209362 - Fax: (55)32208009  
e-mail: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO DA ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

### TÍTULO DA MONOGRAFIA

**GESTÃO DEMOCRÁTICA E OS DESDOBRAMENTOS DA(S) POLÍTICA(S) DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: SENTIDOS SOBRE QUALIDADE DO ENSINO**

### ACADÊMICO

JOACIR MARQUES DA COSTA

### ORIENTADORA

PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> FABIANE ADELA TONETTO COSTAS

### QUESTIONÁRIO

Professor ( \_\_\_\_ )

Componente Curricular: \_\_\_\_\_

Anos de Magistério: \_\_\_\_\_

1. O que você compreende por qualidade do ensino?
2. Como você percebe a qualidade do ensino da instituição que você trabalha frente às políticas de avaliação, como a Prova Brasil e Provinha Brasil?
3. Como a gestão escolar de sua escola aborda e articula a questão da qualidade do ensino e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)?