UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
Faculdade de Filosofia e Ciências

ALINE MANFIO

QUALIDADE DE ENSINO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO:

concepções de autores e atores da educação

MARÍLIA

2011

ALINE MANFIO

QUALIDADE DE ENSINO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO: concepções de autores e atores da educação

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Campus de Marília para obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira
Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações Educacionais

Orientadora: Profª. Drª. Lourdes Marcelino Machado

MARÍLIA

2011

.

Manfio, Aline.

M276q Qualidade de ensino e avaliação da educação : concepções de autores e atores da educação / Aline Manfio. – Marília, 2011.
129 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2011.
Bibliografia: f. 106-112.
Orientador: Lourdes Marcelino Machado.

1. Ensino - Qualidade. 2. Avaliação educacional. 3. Políticas públicas – Brasil. I. Autor. II. Título.

CDD 371.26

BANCA EXAMINADORA

Doutora Lourdes Marcelino Machado

Doutora Graziela Zambão Abdian Maia

Doutor Pedro Ganzeli

Suplentes:

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo

Wilson Sandano

Não há fatos eternos, como não há verdades absolutas. (Nietszche)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que participaram da minha formação na pós-graduação em Educação, a todos os professores que passaram pela minha trajetória acadêmica até aqui e que transmitiram um pouco de suas experiências, contribuindo muitas vezes para a construção dos meus sonhos. Agradeço em especial:

à Professora Lourdes Marcelino Machado, por ter me orientado durante todos esses anos, nos quais, aprendi que o mundo acadêmico não é um “bicho de sete cabeças”,

à Professora Graziela Zambão Abdian Maia, por ter me auxiliado sempre que preciso, dando tudo de si para o desenvolvimento da faculdade, agradeço também a Professora Hélia Sonia Raphel que juntamente com a professora Graziela participaram da qualificação deste trabalho, dispensando algumas horas para a leitura deste e passando suas contribuições, que foram essências para a reformulação deste,

à banca examinadora

à todos os integrantes que fazem parte ou que passaram um dia pelo CEPAE- Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação, no qual, apesar de esse ano não poder ter participado com afinco, em momentos anteriores aprendi muitas coisas, me decepcionei muitas vezes e me alegrei tantas outras, com o rumo da educação. Essas lembranças sempre foram o meu apoio para continuar nessa caminhada,

á todos os entrevistados, pela contribuição de suas falas, transmitindo suas vivências na educação;

à minha filha Anne Manfio Martins e ao seu pai Tiago Matta Martins, por terem paciência e carinho, mesmo quando não tinha tempo para retribuí-los;

Aos meus pais em especial, que sempre me apoiaram a nunca desistir dos sonhos, eu os amo!;

MANFIO, Aline. *Qualidade de ensino e avaliação da educação*: concepções de autores e atores da educação. 2011. 129 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

RESUMO

O objetivo da pesquisa foi entender se a produção editorial publicada em livros de autores nacionais e em primeira edição no período de 1990-2010 sobre os temas qualidade de ensino e avaliação da educação influenciou nas concepções de atores da educação sobre esses temas. Para tanto foi realizado levantamento bibliográfico em nível nacional e sistematização dos livros. Foram encontrados 48 livros, divididos em quatro períodos: 1990-1995; 1996-2000; 2001-2005; 2006-2010, e analisados nos dois primeiros capítulos. Posteriormente foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 3 diretores, 3 professores e 3 pais de alunos em 3 escolas: estadual, municipal e particular, em uma cidade no interior do estado de São Paulo, a fim de identificar a concepção da comunidade escolar em nível local, analisadas no terceiro capítulo. A metodologia utilizada para a análise dos dados foi análise de conteúdo, baseada em Bardin (1977), permitindo a criação de 5 categorias analíticas: qualidade social, qualidade total, avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e avaliação externa que serão utilizadas no quarto capítulo para que as entrevistas sejam analisadas, relacionando-as com os teóricos previamente estudados. Pretendo contribuir com a área educacional mediante sistematização, análise e avanço da temática.

Palavras - chave: Qualidade de ensino; Avaliação da educação; Políticas públicas

MANFIO, Aline. Quality of teaching and evaluation of education: conception of authors and actors of education. 2011. 129 f. Dissertation (Postgraduate in Education) - Faculty of Philosophy and Sciences, Universidade Estadual Paulista, Marilia, 2011.

ABSTRACT

The objective of this research is to understand the production editorial published in books and authors in the first national edition in the period 1990-2010 on the issues of quality teaching and assessment of education influenced the views of stakeholders in education on these topics. For this literature review was held survey books national level and systematization of books. Found 48 books, divided into four periods: 1990-1995; 1996-2000; 2001-2005; 2006-2010, and analyzed in the first two chapters. Posteriorly were semi-structured interviews with three principals, three teachers and three parents of students in three schools: state, municipal and private, in a city the state of São Paulo, in order to identify the design of the school community at the local level, analyzed in the third chapter. The methodology used for data analysis was content analysis, based on Bardin (1977), allowing the creation of five analytical categories: social quality, total quality, learning assessment, institutional evaluation and external evaluation to be used in the fourth chapter to that the interviews are analyzed, relating them to the theorists previously studied. I want to help with the educational area through systematization, and expansion of the theme.

Keywords: Quality of teaching, Educational assessment, Public policies

LISTA DE ABREVIAÇÕES

A.P	Aluna Pesquisadora
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CAQi	Custo Aluno Qualidade inicial
D.M.	Diretora Municipal
D.P.	Diretor Particular
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPESP	Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e Valorização do Magistério
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISO	International Organization for Standardization
M. A. P.	Mãe de Aluno Particular
M.A.E.	Mãe de Aluno Estadual
M.A.M.	Mãe de Aluno Municipal
NAEP	National Assessment of Educational Progress
PCN	Plano Curricular Nacional
P. E.	Professora Estadual
P.M.	Professora Municipal
P.P.	Professora Particular
PDDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional da Avaliação Estudantil
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
ProUni	Programa Universidade para todos
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAREM	Sistema do Rendimento Escolar Municipal
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo UNICEF United Nations Children's Fund
V.D.E	Vice Diretora Estadual

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Quantidade de livros..... 14
QUADRO 2 - Quantidade de livros por editora..... 14
QUADRO 3 - Quantidade de livros por palavra-chave..... 15
QUADRO 4 - Relação de livros de 1990-1995, contendo ano, título, autores, editoras e palavras-chave..... 23
QUADRO 5 - Relação de livros de 1996-2000, contendo ano, título, autores, editoras e palavras-chave..... 34
QUADRO 6 - Relação de livros de 2001-2005, contendo ano, título, autores, editoras e palavras-chave..... 51
QUADRO 7 - Relação de livros de 2006-2010, contendo ano, título, autores, editoras e palavras-chave..... 64
QUADRO 8 - Cargo, Anos de Magistério, Concepção de qualidade, Concepção de avaliação externa para a qualidade de ensino e Avaliações externa que a escola realiza..... 88
QUADRO 9 - Diferentes perspectivas da avaliação, segundo autor, ano e perspectiva de acordo com Souza (1998)..... 94

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 10

CAPÍTULO 1. A CONCEPÇÃO DE AUTORES SOBRE A AVALIAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO: anos de mudanças..... 18

1.1 O contexto educacional político da última década do Século XX..... 18

1.2 Livros do período pré-LDBEN/96..... 22

1.3 1996-2000 período pós-LDBEN/96..... 33

CAPÍTULO 2. QUALIDADE DE ENSINO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO: início de um novo milênio..... 47

2.1 O contexto educacional do novo Milênio..... 47

2.2 O novo milênio: 2001-2005..... 50

2.3 Os anos atuais: 2006-2010..... 63

CAPÍTULO 3. A CONCEPÇÃO DOS ATORES DA EDUCAÇÃO EM AMBITO LOCAL 75

3.1 As concepções dos diretores..... 76

3.2 Concepções da sala de aula – falam os professores 80

3.3 A concepção da família..... 84

CAPÍTULO 4. QUALIDADE DE ENSINO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO: relações entre concepções de teoria e prática..... 90

4.1 Qualidade de Ensino e as categorias levantadas..... 90

4.1.1 A qualidade total - a escola inspirada na empresa..... 91

4.1.2 Qualidade social - preparação para a cidadania..... 93

4.2 Concepções de avaliação..... 94

4.2.1 Avaliação da aprendizagem - o olhar para a sala de aula..... 96

4.2.2 Avaliação Institucional - o olhar na escola..... 98

4.2.3 Avaliação Externa - o olhar para o sistema..... 99

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 103

REFERÊNCIAS..... 106

APÊNDICES..... 113

INTRODUÇÃO

Durante meu percurso acadêmico, das leituras e reflexões individuais e coletivas, principalmente no grupo de pesquisa[1], foi possível perceber que a qualidade de ensino é um assunto polêmico, nesse sentido, nas pesquisas desenvolvidas durante a graduação[2] foi realizado estado da arte de livros que versavam sobre a qualidade de ensino, constatando a insuficiência de obras relacionadas ao assunto. A proposta inicial dessa pesquisa foi analisar em que medida e como as produções do conhecimento publicadas em livros de editoras comerciais repercutem nas concepções dos atores educacionais.

Ao cursar as disciplinas de mestrado, identificou-se a importância da avaliação para a qualidade de ensino, desde então, foi incluída na presente pesquisa o tema avaliação educacional, que por meio da bibliografia e entrevistas evidenciará a repercussão da literatura referente à avaliação em vários âmbitos da prática escolar.

Segundo Pereira e Spink (1998), o ideário neoliberal presente na década de 1990 buscou a minimização das funções do Estado. O plano de fundo educacional do Brasil nesse momento apontava para ampliação do número de alunos nas escolas, que necessitou de planos para mudanças que se adequassem a nova quantidade de alunos.

No estado de São Paulo, segundo Freitas (2005), essa reforma consolidou em nova proposta curricular, progressão continuada e avaliações externas, como formas de gerar competências e medir a qualidade dos processos educativos.

Nesse cenário, foi proposta, por meio da legislação que regulamenta a educação, a democratização das ações pedagógicas, com mais participação da comunidade escolar como fiscalizadora do trabalho na escola (FREITAS, 2005).

Todavia, Freitas (2005) expõe o processo de regulação e controle que o Estado exerce sobre a autonomia atribuída aos processos educativos, implementando avaliações externas, para medir e quantificar os resultados educativos como Provinha Brasil e SAEB.

Os princípios básicos construídos até o momento, necessitavam agora contribuir para atender às necessidades sociais introduzidas na educação; segundo Souza (1998), os desafios exigiam que a avaliação acrescentasse aos seus princípios a equidade e o comprometimento dos agentes educativos. Segundo a autora:

---

[1] CEPAE- Centro de Estudos e Pesquisa em Administração da Educação, cadastrado na plataforma *Lattes*, tendo como líder a ProfªDrª Lourdes Marcelino Machado.

[2] CNPq- Bolsa de auxilio á Bolsa de Produtividade em Pesquisa da Profª Lourdes Marcelino Machado e FAPESP- O provimento de cargo dos Administradores escolares e a Qualidade de ensino na escolas públicas, orientado pela Profª Graziela Zambão Abdian Maia

> Avaliar com equidade significa analisar se a qualidade da educação que está sendo oferecida atende igualmente a todos os setores sociais. E a responsabilidade para garantir a equidade é de toda a sociedade, sobretudo dos governos, e exige o compromisso expresso e definido dos agentes do processo educacional (...) neste sentido é tão importante avaliar como o sistema educacional condiciona a qualidade de ensino oferecido nas escolas, quanto analisar como os educadores constroem, no seu cotidiano, a partir de suas representações, de suas atuações, de suas relações, o nível de ensino que os alunos irão receber (p.167).

Para Souza (1998), programas de avaliação como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar de Estado de São Paulo) [3] colocam a questão da qualidade de ensino esperado pela sociedade e a importância da equidade da educação em nível *macro*, levando a escola e os professores a superarem as defasagens dos alunos, que se mostram como resultado de um ensino desigual, consequência da heterogênea condição social a que têm sido submetidos os alunos no Brasil.

É notável que o Estado, ao mesmo tempo em que atribuiu para o campo educacional certa autonomia (com a municipalização, participação da comunidade por intermédio da gestão democrática, projeto político pedagógico, entre outros), criou mecanismos de regulação como a avaliação externa. Santos (2010) problematizou esse fato em dois pilares: o da emancipação e o da regulação

> O *projeto* sociocultural da modernidade é um *projeto* muito rico, capaz de infinitas possibilidades e, como tal, muito complexo e sujeito a desenvolvimentos contraditórios. Assenta em dois pilares fundamentais, o pilar da regulação e o pilar da emancipação [...] como em qualquer outra

[3] Saeb é uma avaliação externa, composta por duas avaliações complementares (Aneb e Anresc abrangem de maneira amostral e censitária consecutivamente, os estudantes das redes públicas e privadas do país matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental e também no 3º ano do ensino médio, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. No estrato censitário a Anresc, recebe o nome de Prova Brasil e oferece resultados por escola, município, Unidade da Federação e país que também são utilizados no cálculo do Ideb). As avaliações que compõem o Saeb são realizadas a cada dois anos, quando são aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática, além de questionários socioeconômicos aos alunos participantes e à comunidade escolar. (ver mais em http://provabrasil.inep.gov.br).

SARESP é uma avaliação externa da Educação Básica, aplicada a cada ano desde 1996 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Sua finalidade é produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional, é aberta à participação das redes municipais e escolas particulares por meio de adesão. Anualmente avalia os alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, por meio de provas cognitivas nas áreas de Língua Portuguesa com Redação e Matemática, com alternância entre as disciplinas das áreas de Ciências Humanas e Ciências e Ciências da Natureza aos alunos do 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. São aplicados também questionários socioeconômicos aos pais e alunos participantes de todas as redes de ensino. As escolas estaduais respondem ainda a questionários de contexto dirigidos aos diretores, professores-coordenadores e professores das disciplinas avaliadas. (ver mais em http://www.educacao.sp.gov.br).

> construção, estes dois pilares e seus respectivos princípios ou lógicas de emancipação racional visem, no seu conjunto, orientar a vida prática dos cidadãos, cada uma delas tem um modo de inserção privilegiado no pilar da regulação (SANTOS, 2010, p.77).

Das considerações realizadas, destaca-se que a construção do conhecimento sobre a avaliação indicou entre outros aspectos, que as pesquisas, de certa forma, ao abordarem o assunto, buscam estabelecer relação direta entre a avaliação e qualidade de ensino.

O objetivo principal da pesquisa residiu em relacionar as publicações editoriais da área em nível nacional às concepções de qualidade de ensino e repercussões das avaliações da educação nos atores da educação por meio de entrevistas em nível local.

Para tanto, foram realizados levantamento e sínteses de livros que tratam da qualidade de ensino e avaliação da educação, que visarão entender quais as tendências presentes nessas obras. Posteriormente, foram realizadas entrevistas com diretores, professores e pais de alunos para detectar se as tendências presentes nas obras levantadas têm repercutido nas concepções sobre a qualidade de ensino e avaliação da educação dos que atuam na escola. Por fim, foi realizada a sistematização das entrevistas relacionando-as com as sínteses obtidas a partir da pesquisa bibliográfica.

É importante ressaltar que o estado da arte, realizado em nível nacional, foi utilizado como referencial teórico para analisar as entrevistas realizadas em nível local, no entanto, é possível analisar outras realidades locais ou regionais com a mesma bibliografia e encontrar outros resultados, ou seja, outras concepções de avaliação e de qualidade de ensino predominantes a partir das categorias criadas.

O termo “ator educacional”, nessa pesquisa, foi usado propositalmente para se referir ao agente educacional, porém, no sentido figurado, usado como ator social, ou seja, cidadão que participa de algum “jogo social” e assume crescente papel social quando pensa, discute, argumenta, elabora juízos de valor, faz escolhas e toma posições. A opinião pública também se afirma como ator, mediante sua capacidade de deliberação e influência. Todo ator social (com projeto e capacidade de produzir fatos no jogo) é capaz de fazer pressão para alcançar seus objetivos, podendo acumular força, gerar e mudar estratégias para converter-se num centro criativo de acumulação de poder. (MATUS, 1996).

A pesquisa apresentou características de uma pesquisa qualitativa, trata-se de uma análise crítica e interpretativa do material coletado, com elementos de historicidade e de contextualização, ou seja, os conhecimentos são determinados pelo período, devendo ser analisados no tempo e espaço que ocorrem. (MACHADO, 2007).

Nessa pesquisa, como em outras anteriores, o referencial metodológico adotado foi a análise de conteúdo, na qual foram realizadas análises críticas dos materiais coletados, que levaram a um conhecimento relevante. A análise de conteúdo está dividida em três fases, sendo elas: a pré-análise, que se constitui na organização do material; a exploração e o tratamento dos resultados; e a inferência, que significam a interpretação do material coletado e organizado. (BARDIN, 1977).

No primeiro momento foi realizado levantamento bibliográfico de livros de 1990-2010 em primeira edição e autores nacionais em *sites* e bibliotecas listados no Apêndice desse trabalho com os termos: *qualidade de ensino, qualidade da educação; avaliação da educação, avaliação do ensino*, e aprofundamento dos livros, por intermédio de leitura flutuante (primeiras leituras de contato com os textos), que resultaram em sínteses analíticas.

Com base na participação em pesquisas anteriores[4], procedeu-se da mesma forma, ou seja, entrando em contato com os livros por meio de bibliotecas, *sites* de entidades, editoras comerciais e universitárias, que foram revisadas e expandidas e estão listadas no apêndice A.

A partir do contato com os livros e leitura flutuante[5] dos mesmos, foram elaboradas sínteses analíticas de cada livro, sendo divididos pelo período, para melhor explicitação das obras. Por meio das sínteses foram criadas categorias de análise extraídas do vocabulário usual da área, ou seja, de termos constantes em cada contexto.

A elaboração de categorias foi realizada, em principio, *a priori*, para busca nas bibliotecas e editoras. As categorias criadas foram: *qualidade de ensino, qualidade da educação; avaliação da educação e avaliação do ensino*, mas, ao entrar em contato com o material levantado, outras categorias de análise emergiram, contribuindo para a análise da produção; foram elas: *qualidade social, qualidade total, avaliação da aprendizagem, avaliação institucional, e avaliação externa*. Essas categorias construíram constante ida e volta do material de análise à teoria.

Para melhor exposição da cronologia, as sínteses foram divididas em quatro períodos: 1990-1995; 1996-2000; 2001-2005 e 2006-2010.

---

[4] Bolsa Produtividade em Pesquisa da Professora Doutora: Lourdes Marcelino Machado e Bolsa de Iniciação Científica concedida pela FAPESP, sob a orientação da Professora Doutora Graziela Zambão Abdian Maia, a lista das entidades pesquisadas estão em apêndice.

[5] O primeiro contato com os documentos se constitui no que Bardin (1979) chama de "leitura flutuante". É a leitura em que surgem hipóteses ou questões norteadoras, em função de teorias conhecidas. Após a leitura flutuante deve-se escolher índices, que surgirão das questões norteadoras ou das hipóteses, e organizá-los em indicadores. Os temas que se repetem com muita freqüência podem ser índices – e "se recortam do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados"(BARDIN, 1979).

Foram listados 48 livros, divididos entre 1990-1995 (11 livros); 1996-2000 (12 livros); 2001-2005 (15 livros) e 2006-2010 (10 livros), como se observa no quadro a seguir.

Quadro 1 Quantidade de livros por período

1990-1995	1996-2000	2001-2005	2006-2010
11	12	15	10

Quadro 2 Quantidade de livros por editora

Editora	Quantidade de Livros
Alínea	1
Argvmentvm	1
Artmed	4
Atica	1
Autores associados	1
Avercamp	1
Brasiliense	1
Cedas	1
CONSED: UNICEF	1
Cortez	2
Editora da FGV	1
Editora da UNICAMP: Annablume	1
Editora Moderna	1
Editora UNIFEOB	1
Escrituras	1
FDE	1
Fundação Carlos Chagas	1
Fundação Chistiano Otoni	1
Global	1
Ibrasa	1
Insular	1
Instituto Paulo Freire	1
IPEA	1
Letras A margem	1
Líber livros	1
Loyola	2
Ltr Editora	1
Moderna	2
Papirus	3
Premier	2
Qualitymark	1
Terra	1
Univeridade de Educação Básica	1
Universitária da UFPE	1
Vozes	3
Xamã	1

Sobre as editoras, como se observa no quadro anterior, a que mais se destacou foi Artmed, com 4 livros; seguida de Vozes e Papirus, com 3 publicações e Cortez, Premier, Moderna e Loyola, com 2 livros cada uma; as demais tiveram apenas um livro publicado sobre os assuntos pesquisados.

Quadro 3 Quantidade de livros por palavra-chave

Palavra-chave	Quantidade de livros
Avaliação da aprendizagem	9
Avaliação do ensino (geral)	1
Avaliação externa	9
Avaliação institucional	4
Qualidade social	15
Qualidade total	10

No quadro três, observa-se que os termos avaliação externa e avaliação da aprendizagem obtiveram nove livros cada um em todo o período estudado. É possível destacar que no primeiro período não foi identificado nenhum livro que trata da avaliação externa, porém, três livros tratam da avaliação da aprendizagem e nos períodos sequentes os livros que abordam a avaliação externa começam a aparecer e aumentar e os livros que se referem à avaliação na sala de aula diminuem. Avaliação do ensino, que trata da avaliação de modo geral, e avaliação institucional tiveram em todo o período estudado um e três livros respectivamente. Outro destaque é que foram encontrados 15 livros que relacionam a qualidade de ensino ao social, enquanto 10 relacionam à qualidade total, ou seja, a eficiência, eficácia, alcance de metas.

Do exposto, é possível considerar que a maioria dos livros estabeleceu relação estreita entre a avaliação do ensino e a qualidade da educação. E é inegável admitir que a maioria dos livros, mais precisamente, 15 obras relaciona a qualidade de ensino a uma concepção social, contra 10 livros que aparecem em três primeiros períodos estudados e defende uma "qualidade total".

As entrevistas foram realizadas num segundo momento, após a aprovação do comitê de ética da faculdade. Para obtenção dos dados foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas, cujos roteiros se encontram nos apêndices E e F, que foram gravadas e posteriormente transcritas para a análise dos dados. A intenção é "a captação imediata e corrente da informação desejada". (LUDKE e ANDRÉ, p.34, 1986).

As entrevistas foram gravadas, pois esse "mecanismo permite apanhar com fidelidade os monólogos dos informantes, ou o diálogo entre informante e pesquisador, guardando-os em

seguida, por longo tempo, isto é, por todo o tempo que a fita se mantiver intacta". (QUEIROZ, 1999, p.56).

Queiroz (1999) alerta para o fato de que é necessário a transcrição dos diálogos gravados nas fitas, pois este material rapidamente se deteriora e para uma melhor análise é preciso que o pesquisador esteja a todo momento em contato com os dados obtidos.

Foram entrevistados nove integrantes das escolas, divididos em: três diretores, três professores e três pais de alunos, uma pessoa de cada escola, totalizando três escolas: uma estadual, uma municipal e uma particular de educação básica. Todas as instituições de ensino são da mesma cidade, no interior do estado de São Paulo.

A escolha pelas escolas deu-se pelo fato de maior facilidade no contato com a pesquisadora, e depois de decididas as instituições, e contactados os diretores, estes foram quem escolheram os professores e pais de alunos que seriam entrevistados.

Posteriormente, as entrevistas foram analisadas à luz da bibliografia levantada, na qual, as falas dos entrevistados foram relacionadas com o referencial teórico aprofundado, estabelecendo relações e repercussões das tendências educacionais referentes à qualidade de ensino e avaliação da educação.

Este trabalho teve o pretexto de captar as concepções de autores e atores da educação, que verificou por intermédio do estado da arte realizado, como tem repercutido na escola a produção editorial da área e se as concepções da comunidade estão acompanhando o desenvolvimento bibliográfico das questões postas, ou, se existe permanência de concepções anteriores.

O primeiro capítulo é composto pela contextualização do primeiro período estudado e sínteses dos livros encontrados que tratam da qualidade de ensino e avaliação da educação, de 1990-2000, divididos em 1990-1995 e 1996-2000.

O segundo capítulo é uma continuação do primeiro, no qual, e apresenta contextualização da segunda década estudada, 2000-2010, e análise das sínteses divididas entre 2000-2005 e 2006-2010.

No terceiro capítulo são apresentadas análises das entrevistas realizadas, que foram divididas conforme a função dos entrevistados: diretores, professores e pais de alunos.

Por fim, são apresentados os pontos e contrapontos das informações obtidas, que aproximarão ou distanciarão as relações entre as concepções dos autores e atores da educação por meio das categorias levantadas.

A importância da pesquisa residiu na revisão e sistematização da bibliografia nacional sobre a temática, que relacionou as obras com entrevistas semi-estruturadas, que evidenciaram as influências da produção da área em administradores, professores e pais de alunos sobre a qualidade de ensino e avaliações nas escolas em nível local, pretendendo contribuir com o avanço e sistematização do conhecimento da educação no Brasil.

CAPÍTULO 1. A CONCEPÇÃO DE AUTORES SOBRE A AVALIAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO: anos de mudanças

Nesse capítulo será apresentada a análise dos livros da primeira década estudada: 1990-2000, dividindo-a em dois períodos: 1990-1995 e 1996-2000, que buscarão captar a concepção dos autores sobre a qualidade de ensino e avaliação da educação e identificar as tendências presentes em cada período. Para melhor entendimento das obras e tendências educacionais, fez-se necessária contextualização do momento educacional, que demonstrará o movimento educacional da década, utilizando como norte os presidentes e seus projetos educacionais.

1.1 O contexto educacional político da última década do Século XX.

As reformas educacionais implantadas nos diferentes países da região latino-americana a partir das décadas de 1980 e 1990 ocorreram sob o signo do neoliberalismo, do processo de globalização, da reestruturação produtiva e da busca pela competitividade no mundo empresarial (OLIVEIRA, 2002).

Segundo Oliveira (2002) e Bruno (1997), a escola passou a receber uma função primordial para a execução das políticas de Estado e no que tange à produção de trabalho e seu custo, precisa ser racionalizado.

De acordo com Oliveira (2002), as reformas educacionais ocorridas, tinham como ênfase a educação básica e a centralização da política educacional no Ministério da Educação, como um dos resultados da globalização da economia e a ênfase na competitividade do mundo empresarial.

Rocha (1995) afirma que durante o Governo Collor, e após seu impeachment com a posse de seu vice, Itamar Franco, as ações restringiram-se a dois grandes planos: ao PNAC (Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania) e aos CIACs (Centros Integrados de Assistência à Criança). No primeiro caso, o projeto tinha consistência suficiente para assegurar condições efetivas de alfabetização, exigiam critérios e prioridades públicas, apesar disso, parcelas significativas dos recursos foram destinadas às instituições privadas, ao mesmo tempo em que, exigências descabidas foram impostas para a liberação de recursos aos municípios. O PNAC teve vida curta, apesar de permanecerem no país milhões de analfabetos.

Rocha (1995) constatou que, embora estados e municípios tenham a responsabilidade constitucional de assegurar a alfabetização de crianças, jovens e adultos, estes quase nada receberam dos recursos do salário-educação geridos pelo Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Segundo Rocha (1995, p.105), sem qualquer proposta pedagógica séria, os CIACs foram apresentados à sociedade como alternativa para proteção e educação das crianças, e como instrumento da redenção da miséria, o que se constituiu em um equívoco, pois, segunda a autora, a eliminação das condições da desumanidade e promiscuidade que estavam submetidas milhares de crianças não poderia ser resolvida apenas com um projeto educacional. “Muito menos com uma aparência de projeto, de caráter utópico e parcial como os CIACs”.

Oliveira (2002) destaca que no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, houve mudanças na política brasileira, entre elas, a Reforma do Estado, que enfatizou a eficiência e a eficácia na gestão.

A Reforma do Estado teve como primeira medida tomada no campo educacional a Lei n. 9.131/95 que constituiu o Conselho Nacional de Educação, no qual os poderes delegados a este colegiado foram inferiores aos do antigo Conselho Federal de Educação.

Entre outras medidas tomadas a partir da Reforma do Estado, Oliveira (2002) destaca o FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, “feito proporcionalmente às redes públicas para manter o ensino fundamental; esta Emenda Constitucional mostrou-se fortemente indutora à municipalização” (OLIVEIRA, 2002, p.71).

Ainda no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, foi confirmada a Lei de Diretrizes e Bases para a educação (LDBEN n. 9394/96). Em 9/12/96 o parecer do relator foi lido em plenário. Em 17/12/96, foi aprovada a redação final encaminhada à sanção presidencial. Em 20/12/96 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 foi finalmente sancionada e a pedido do presidente da República, nomeada Lei Darcy Ribeiro. (LOBO, DIDONET, 2003).

A LDBEN de 1996 trouxe repercussões na Gestão e no Financiamento da educação, alterando os caminhos percorridos, até a aprovação da Lei, nos sistemas de ensino.

Oliveira (2002) apresenta dados significativos sobre o aumento das matrículas na rede Municipal de ensino, em decorrência do FUNDEF, principalmente no ensino fundamental. Segundo o autor,

> A criação do FUNDEF, pelos dados até agora apresentados, evidencia que foi fortemente indutora à municipalização, porém é de se destacar que no Estado de São Paulo outras iniciativas da Secretaria de Estado da Educação, no mesmo período, concorreram para a municipalização. Assim, o incentivo aos convênios de municipalização, o fechamento de escolas rurais, o controle rígido sobre a idade mínima para a matrícula e a reorganização das escolas foram medidas que concorreram para a municipalização (OLIVEIRA, 2002, p.74-75).

O Ministério da Educação (MEC), a partir das reformas explicitadas, tornou-se conhecido pelos professores e, de acordo com Oliveira, (2002) passou a influenciar diretamente as escolas. O autor discorre sobre a reprodução que os sistemas estaduais de ensino fizeram, criando sistemas de avaliação próprios e medidas de racionalização de verbas, que vão diretamente ao encontro da política do Ministério.

A preocupação maior sobre a municipalização estava na capacidade de gestão dos sistemas municipais, que por falta de recursos humanos, muitas vezes acabavam terceirizando os cargos e direcionando as verbas que seriam para outros fins, para o gerenciamento de suas redes de ensino. (OLIVEIRA, 2002).

Sobre as avaliações realizadas pelo sistema federal e em alguns estados, Oliveira (2002) afirma que ao invés de servirem para a melhoria da qualidade de ensino, os resultados foram “expostos e alocados em um “ranking”, revelando a concepção de que a escola é a única responsável pelos resultados, ignorando-se as diferenças e as condições de funcionamento” (p.77).

Oliveira (2002) destaca que, na Lei 9.394/96, no art.214, incisos de I a V, há referências ao Plano Nacional de Educação – PNE, visando: erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho e promoção humanística, científica e tecnológica do país. Em uma de suas passagens, a Lei n. 9.394/96 indica:

> Art. 87 § 1º. A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com as diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos.

Dessarte, apesar da participação da sociedade civil, composta principalmente pelos educadores/pesquisadores da educação, discutir intensamente as leis aprovadas na década de

1990, intensificaram-se as avaliações externas, racionalização do uso do dinheiro e, sobretudo, conforme Oliveira (2002), um controle maior do trabalho pedagógico na escola.

Pereira e Teixeira (2003) afirmam que o princípio de educação que aparece no texto final da LDBEN e que inovou a educação formal é que esta "deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social" (art. 1º, §§ 1º e 2º). A partir dessa perspectiva, a educação básica, sendo direito de todos e dever do Estado, assume como via de acesso a plenitude democrática, na qual o indivíduo deverá exercer com autonomia sua cidadania.

Outro aspecto relevante a ser apontado, de acordo com Pereira e Teixeira (2003), é a ampliação de anos e etapas da escolarização, abrangendo: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, nos quais

> Cada um destes níveis tem uma função social, uma finalidade educativa delimitada, um trabalho político-pedagógico a ser desenvolvido junto aos alunos, de forma que o nível seguinte nunca terá o objetivo se suprir fragilidades e/ou dificuldades ocorridas no anterior. Eles complementam-se, integram-se, mas não são compensatórios. Essa clareza é fundamental para evitar equívocos prejudiciais à formação do indivíduo, ao processo de aquisição gradativa e integralizada do saber (PEREIRA; TEIXEIRA, 2003, p. 90).

Pereira e Teixeira (2003) destacam que no Brasil predominou uma linha de pensamento baseada no neoliberalismo, em que os critérios e finalidades da educação se firmaram no mundo empresarial buscando a "adaptabilidade e ajuste no mercado, competitividade, produtividade, rentabilidade, mensurabilidade e outros" (p.98), preocupando-se com a qualidade em concepções de produção humana, não de processo formativo, cobrando sempre resultados, não importando os meios que levaram ao fim.

Sobre a qualidade de ensino na perspectiva social, Pereira e Teixeira (2003) afirmam que a qualidade "revela-se não apenas em dispositivos que tratam de aspectos conceituais, como também em muitos daqueles que envolvem mudanças estruturais" (p.100).

Para Demo (1997), os legisladores, ao reformularem a LDBEN/96, tentaram de forma exaustiva alcançar um texto de lei relativamente curto, que daria conta de todos os sistemas educacionais e que deixasse "espaços" flexíveis, para que não houvesse ranços que desestruturassem as escolas, podendo aplicar essa nova Lei com os antigos conteúdos já utilizados. A partir disso o autor destaca:

> Assim, será possível encontrar uma escola dotada de boa gestão democrática, em regime participativo convincente, mas enredada em baixíssimo

> rendimento escolar dos alunos. É claro que vale sempre a máxima: se o aluno não aprender bem, nada adianta, embora disso não decorra que, para o aluno aprender bem, vale tudo, inclusive a ditadura. A aprendizagem humana não pode ocorrer de maneira digna em ambientes draconianos, por serem estes intrinsecamente deseducativos. Ao mesmo tempo, educação não pode se bastar de qualidade formal, porque seu signo mais profundo é a qualidade política, que é fim (DEMO, 1997, p. 20).

Contudo, segundo esse autor, não poderíamos esperar melhor lei para regimentar a educação do que a que está posta, ela foi resultado de um processo legislativo do Congresso, e não pode ser melhor do que as pessoas que decidiram por isso. Afirma Demo (1997, p.27).

> No fundo, é um problema de cidadania: a qualidade de uma lei é diretamente proporcional à qualidade de cidadania. Só vale na medida em que vale a cidadania. Uma cidadania qualitativa aproveitaria a flexibilidade pedagógica da Lei exatamente para favorecer o aluno e a sociedade como tal.

Nota-se que muitas mudanças na área educacional ocorreram na década de 1990, alterando profundamente a história da educação no Brasil. De todas as mudanças, a mais importante certamente foi a promulgação da LDBEN/96, que trouxe muitos aspectos, ora positivos, ora negativos para a educação, o que transparecerá nas publicações posteriores à publicação da lei que serão tratadas nos próximos itens.

1.2 Livros do período pré-LDBEN/96

Nesse item serão analisadas obras de 1990-1995, anteriores à publicação da LDBEN/96. As análises estão dispostas de acordo com as palavras chaves na seguinte ordem: qualidade total, qualidade social e avaliação da aprendizagem. Nesse primeiro período não foram encontrados livros que tratassem sobre as avaliações externas e institucionais. A categorização dos livros a uma palavra-chave deu-se após leitura flutuante das obras, nas quais a pesquisadora, após análise e elaboração de síntese, teve condições de categorizá-los como predominante a um conceito, no entanto, é necessário explicitar que um livro pode ter outros conceitos pertinentes à categorização, mas, para melhor análise, ficou decidido que cada livro pertenceria a apenas uma palavra-chave.

Quadro 4 Relação de livros de 1990-1995, contendo ano, título, autores, editoras e palavras-chave.

	ANO	TÍTULO	AUTOR	EDITORA	PALAVRA-CHAVE
01	1992	*Excelência na educação*: a escola de qualidade total	RAMOS, C.	Qualitymark	Qualidade Total
02	1992	*Medida avaliação e educação*	SILVA, C. S.	Vozes	Avaliação da aprendizagem
03	1992	*Qualidade, eficiência e equidade na educação básica*	GOMES, C. A; SOBRINHO, J. A.	IPEA	Qualidade social
04	1993	*A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública*	BORGES, A. (Org)	FDE	Qualidade social
05	1993	*Qualidade nas instituições de ensino:* apoiando a qualidade total	MEZOMO, J. C.	Cedas	Qualidade total
06	1994	*Educação e Qualidade*	DEMO, P.	Papirus	Qualidade social
07	1994	*Gestão da qualidade na escola:* princípios básicos	MEZOMO, J. C	Terra	Qualidade total
08	1995	*Avaliação da aprendizagem escolar*	LUCKESI, C. C.	Cortez	Avaliação da aprendizagem
09	1995	*Avaliação do processo ensino-aprendizagem*	HAYDT, R. C. C.	Ática	Avaliação da aprendizagem
10	1995	*Implantação da qualidade total na educação*	BARBOSA, E. F.	Fundação Chistiano Otoni	Qualidade total
11	1995	*Qualidade em educação*: um debate necessário	OLIVEIRA, L. M (Org)	Universidade de Educação Básica	Qualidade social

No primeiro período quatro livros relacionam a qualidade à eficiência e eficácia (RAMOS, 1992; MEZOMO, 1993; MEZOMO, 1994; BARBOSA, 1995).

Ramos (1992) foi pioneira em defender a qualidade total aplicada à educação no Brasil, a autora defende os 14 pontos de Deming e os princípios do educador William Glasser, como aplicáveis à escola. Propõe parcerias entre alunos e dirigentes com o objetivo de implantar a Qualidade Total na Educação.

Segundo Ramos (1992), o terceiro ponto de Deming trata da avaliação durante o processo. De acordo com a autora, quando a escola emprega prioritariamente provas semestrais ou anuais para avaliar seus alunos, os resultados não são bons, nesse sentido, evidências da qualidade devem ser buscadas a cada etapa do processo de aprendizagem, quando ainda há tempo suficiente para evitar o fracasso, acompanhando o processo de aprendizagem e detectando, na origem, os problemas, utilizando práticas pedagógicas diversificadas e inovadoras no reforço, promovendo a satisfação dos clientes por meio do sucesso de seus filhos.

Ramos (1992) entende que avaliar significa verificar o progresso alcançado pela instituição, no que tange a qualidade dos serviços prestados, em função dos clientes internos e externos a quem lhe compete servir. A autora considera importante a premiação pelas mudanças positivas que forem constatadas "importando mais o gesto do que a natureza do prêmio" (p.88)

Para Ramos (1992), quatro dimensões do Programa de Qualidade formam um todo dinâmico e inter-relacionado, sendo elas: Planejar para mudar; Organizar para atuar; Agir para transformar e Avaliar para melhorar. Ramos (1992) considera que essas quatro dimensões "compõem um ciclo, com fases distintas e contínuas, no sentido de conduzir a Escola de Qualidade a alcançar patamares cada vez mais elevados de excelência" (p.89)

Ramos (1992), baseada em Deming, trouxe uma concepção tecnicista para a educação, na qual a qualidade de ensino se baseia no cumprimento de objetivos que os clientes almejam; a avaliação, nesse sentido, é mediadora do processo uma vez que consegue detectar precocemente os desvios que são feitos em relação às metas traçadas para alcançar os objetivos postos pelos clientes.

Mezomo (1993) enumera os problemas na área educacional destacando que há pouco investimento no setor; desperdício de recursos pela sua má gestão; grande evasão; o sistema não corresponde às mudanças que ocorrem no mundo e não prepara o aluno para as novas profissões; e finalmente, a maioria da população é iletrada, o que a impede de exercer sua cidadania.

Segundo Mezomo (1993), os componentes fundamentais para a qualidade de uma instituição de ensino são: comprometimento efetivo de todos os indivíduos, em todos os níveis, com a missão e valores da instituição; o conhecimento do "cliente"; a criatividade e a inovação; a criação de uma cultura contínua de qualidade; o comprometimento com o ensino e com a aprendizagem; a liderança e a aceitação de novos desafios; a avaliação permanente dos processos e dos resultados; e a revisão permanente de métodos e processos.

Para Mezomo (1993), a qualidade refere diretamente com a missão específica da instituição, respeitando os valores definidos, a obtenção dos objetivos propostos, a satisfação dos clientes e a adequação da instituição às mudanças da comunidade. Qualidade de uma instituição é representada, segundo o autor, "pelo efetivo preparo do cidadão para a vida e para o trabalho, como resultado de um processo de ensino e aprendizagem adequado à missão institucional e às legítimas necessidades de seus clientes internos e externos" (MEZOMO, 1993, p.121).

Para finalizar, Mezomo (1993) considera que a avaliação deve priorizar os conceitos de qualidade de ensino que a clientela almeja e não os indicadores que a própria instituição escolheu;

> De fato, quem vai dizer se ela tem "qualidade" ou não, são seus clientes e não a conformidade com os indicadores que ela mesma elegeu [...] É desta forma que a "avaliação" será efetivamente objetiva e não correrá o risco de ser viciada por preconceitos ou posições pré-estabelecidas de quem a executa (MEZOMO, 1993, p.159).

Mezomo (1993) considera que a qualidade depende diretamente dos objetivos que os clientes querem alcançar e que, com boa liderança e avaliação durante o processo a qualidade total poderá ser alcançada.

Mezomo em outra obra (1994) defende que a utilização da qualidade total empregada na empresa seja trazida para a escola, porém, não ignora a especificidade da instituição escolar.

Para Mezomo (1994), uma escola de qualidade está embasada em alguns elementos como: elaboração de um projeto político pedagógico que leve em conta as expectativas de toda a comunidade escolar; criação de um currículo que leve em conta as necessidades de seus alunos, professores e comunidade; capacitação do professor para a implementação da filosofia da qualidade em todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem; envolvimento dos alunos, motivando-os a participar do esforço da escola no sentido de oferecer um ensino que o prepare para a vida.

Mezomo (1994) reforça que a melhoria da qualidade na escola, é um esforço a longo prazo que exige total reestruturação do espaço escolar, implicando numa mudança de cultura, exigindo liderança efetiva, trabalho em equipe, delegação de responsabilidade e envolvimento de todos na tomada de decisões. Para o autor, na escola administrada com enfoque na qualidade total tem se o fortalecimento dos professores no processo de ensino e aprendizagem.

É também importante, para que uma escola alcance a qualidade de ensino, que professores estejam comprometidos com este objetivo, bem como é necessário que participem na elaboração da proposta de trabalho, reforçando a credibilidade da escola no desenvolvimento do seu trabalho. O professor deve ser um educador que trabalha, conhecendo a realidade de seus alunos e selecionando conteúdos necessários ao desenvolvimento integral da criança com quem está trabalhando. (MEZOMO, 1994)

Mezomo (1994) destaca que, dentre outras prioridades que atribuem qualidade à educação, há efetividade (obtenção dos objetivos previstos); a eficiência (otimização da relação custo-benefício); a eficácia (resultado da soma efetividade mais eficiência); a pertinência (adequação dos produtos ao atendimento das necessidades dos clientes); a suficiência (resposta total dos serviços às necessidades dos clientes) e a aceitabilidade (satisfação plena dos clientes).

Destarte, Mezomo (1994) considera que não se pode obter qualidade senão vinculando-a à missão da organização e à sua plena realização. Nesse sentido, a qualidade não é um conceito universal, mas específico de cada organização, como é específica sua missão.

Barbosa (1995) retoma que a gerência da qualidade total é realizada por todas as pessoas da organização, pelos itens de controle e itens de verificação

> Através da definição das metas para os itens de controle e do constante trabalho para atingí-las, e da vigilância sobre os itens de verificação, sempre que, e enquanto for necessário, o responsável de um processo pode garantir o atendimento das necessidades dos seus clientes e fazer que esse atendimento seja cada vez melhor (p.49).

Para Barbosa (1995), no processo "ensinar a aprender" o mais importante item de controle é a nota, nesse sentido, esses autores trabalham com as variações, locações e formas de notas a partir de dados estatísticos.

Segundo Barbosa (1995), é importante destacar que, nem sempre, atender a um desejo de um cliente significa atender às suas necessidades. Embora a voz do cliente deva sempre ser ouvida, especialmente quando os clientes são pais e alunos, no entanto, é importante discernir entre vontade e necessidade, procurando sempre atender a ambas.

Também Barbosa et al (1995) referem à qualidade intrínseca do produto, podendo atender expectativas e necessidades do cliente. A qualidade intrínseca, segundo os autores é quando o professor domina e transmite o conteúdo, motivando os alunos para a aprendizagem.

Silveira, Fernandes e Freitas (1995) afirmam que não existe evolução sem mudanças.

> [...] não se pode pretender resultados diferentes em nossas ações enquanto permanecemos fazendo sempre as mesmas coisas. Para as mesmas causas, só podemos esperar os mesmos efeitos. Se quisermos efeitos diferentes, melhores do que os que temos hoje, não existe outra saída a não ser mudarmos as causas [...] devemos repensar seriamente, como educadores, sobre, *o que* temos feito, *como* temos feito, *para que* e *para quem* temos feito e, principalmente, *como podemos fazer mais e melhor* (p.171).

Barbosa et al (1995) apresentam uma concepção tecnicista para a educação e entendem que a qualidade de ensino depende dos objetivos e ideais que os clientes de uma instituição almejam.

É notável que nesse período o discurso sobre a qualidade de ensino, se baseou em uma perspectiva produtivista que, nesse momento histórico é muito forte no Brasil, no qual a competitividade ganhou espaço amplo, sendo muito valorizado.

No período de 1990- 1995, quatro obras relacionam-se à categoria qualidade social (GOMES e SOBRINHO, 1992; BORGES, 1993; DEMO, 1994; OLIVEIRA, 1995).

Gomes e Sobrinho (1992) reúnem discursos do *Seminário sobre Qualidade, Eficiência e Equidade na Educação Básica*, organizado pelo IPEA, em Brasília, no ano de 1991, que discutiu: políticas e estratégias governamentais na perspectiva da qualidade; relações entre atores e gestores do sistema educacional; gestão educacional, e fontes e financiamento.

Demo (1992) compartilha do princípio de que educação é essencial ao processo de desenvolvimento dos povos, tanto como embasamento da cidadania, quanto como motivador da modernidade.

> A qualidade educativa do povo, além de garantia mais apropriada de gestão da cidadania, influi fortemente no processo produtivo moderno, desde que ciência e tecnologia passaram a figurar como os principais fatores de produção. Dentro deste enfoque o educador assume papel crucial porque é o signo fundamental da qualidade educativa (DEMO, 1992, p.08).

Gomes (1992) entende que a gratuidade da escola pública é necessária, mas não suficiente para assegurar a democratização com qualidade do ensino

> É conhecida a opção de políticas educacionais pelo barato que sai caro: primeiro se trata da quantidade, asseguram-se as vagas, atendendo-se a uma demanda em geral por educação pouco qualificada e satisfazendo-se às demandas eleitorais. Só depois, se e quando há fortes exigências, cuida-se da qualidade. Já se conhecem os resultados deste tiro pela culatra: o que se economiza de um lado se desperdiça do outro no custo da repetência e da baixa qualidade. (GOMES, 1992, p. 68).

Para Sobrinho (1992), o empenho em cumprir o preceito constitucional de universalização e gratuidade do ensino fundamental é evidenciado pela taxa de noventa por cento de acesso à escola das crianças na faixa dos sete aos quatorze anos, alcançada em 1987; apesar da expansão, o autor previa que o ensino fundamental, não teria condições de desenvolvimento devido às taxas de evasão e repetência existentes; para ele, a equidade não

foi uma das características do sistema de ensino fundamental, uma vez que a desigualdade transferiu-se para o próprio sistema.

Borges (1993) argumenta que as demandas da Educação, a partir do final dos anos 1970, adquirem um perfil mais nítido, traduzido no desenvolvimento das habilidades cognitivas e de capacidades sociais, consequentemente, as políticas buscaram por uma nova qualidade de ensino, transformando essa busca no fator ordenador de sua formulação e condução.

Segundo Borges (1993), as políticas educativas deveriam considerar, entre outros aspectos, a avaliação do resultado e responsabilidades da escola, criando mecanismos de prestação de contas à população, conscientizando-a para o controle e fiscalização da qualidade de ensino, propondo uma cultura que valorize a avaliação e a transparência de seus resultados aos usuários da escola em favor da melhoria da qualidade de ensino.

Borges (1993) discute o papel da avaliação externa na melhoria da qualidade de ensino, defendendo que ela deve informar o professor em primeiro lugar, oferecendo-lhe indícios a respeito do currículo para que possa rever sua prática. Assim a avaliação externa deve colaborar com a escola, no sentido de conferir maior visibilidade ao processo educacional, indicando com clareza as responsabilidades quanto à ação educativa.

> Certamente, informações substantivas referentes aos conhecimentos ministrados pela Escola, obtidas através das avaliações padronizadas, poderão municiar os pais para pleitearem com mais clareza e objetividade a melhoria da qualidade do ensino a que aspiram. Sabe-se, contudo, que os setores majoritários da população, aos quais, via de regra, é oferecido o ensino mais precário no interior mesmo das redes públicas, têm pouco poder de pressão e ainda menores oportunidades de escolha em relação às melhores condições de ensino para seus filhos. E, quanto mais pobres, mais fortemente atados estarão às ofertas educacionais existentes na localidade. (BORGES, 1993, p.34).

Borges (1993) considera que somente quando as camadas menos favorecidas da população pressionarem o poder público se efetivará a máxima “escola de qualidade para todos”; para o autor, a avaliação quando é “transparente” contribui para a melhoria da qualidade de ensino, pois, os atores escolares conseguem, por meio dela, identificar as falhas na ação educativa.

Para Demo (1994), a qualidade na educação pressupõe um professor com boa formação e bem remunerado, nesse sentido, treinamentos resumidos resultarão somente em “laicos lustrados”

Educação é “o indicador crucial de qualidade”, pois é nela que se produz conhecimento e formação humana. O autor despreza as formas de ensino que primam apenas o ensino, treinamento e instrução, adotando todas aquelas que prezam pela formação individual, “o aprender a aprender, saber pensar, para melhor intervir, inovar” (DEMO, 1994, p.21).

Demo (1994) considera que o fazer qualidade na educação tem como base dois horizontes: a pesquisa, como princípio educativo, e a intervenção inovadora do professor, instrumentada pela qualidade formal.

Para Demo (1994), a questão da qualidade foi tratada pelos professores como utopia, devido à grande quantidade de escolas e alunos no sistema. O autor faz críticas aos gestores que reduzem a qualidade à quantidade, e se bastam com altas taxas de matrículas e lindos prédios reformados, sem se importar com a qualidade de ensino.

Nesse sentido, Demo (1994) considera que teríamos qualidade em nossas escolas se as adequássemos à quantidade. A solução proposta pelo autor foi a contratação de mais professores, porém, a desculpa do Estado foi a de falta de recursos, principalmente em municípios do interior, ocasionando a contratação de pessoas despreparadas.

A escola didaticamente construtiva e participativa deve ser assumida como desafio da gestão pública ou privada. Cabe primordialmente ao diretor impulsionar o projeto pedagógico e assumir liderança nesse rumo, assim o diretor deve ter excelência, competência formal e política, capaz de liderar o projeto pedagógico e/ou (...) “elaborar e efetivar a didática construtiva e participativa da escola” (DEMO, 1994, p.89).

Em síntese, Demo (1994) considera que a qualidade de ensino foi confundida com quantidade de alunos na escola, porém, a qualidade seria alcançada se adequasse as escolas à quantidade de alunos, nesse sentido, fez-se necessária a contratação de mais professores, e para tanto, mais financiamento da área educacional, para que profissionais competentes se interessem pela educação.

Segundo Oliveira (1995, p. 114), “a escola é um espaço educativo que tem a função de tornar o educando sujeito e autor de seu aprendizado”,

> [...] o desafio é criar espaços que favoreçam novas relações no interior da instituição escolar para que alunos, pais, funcionários e professores tornem-se um coletivo capaz de construir uma escola onde os saberes estejam voltados para as aprendizagens do aluno e sua formação como cidadão comprometido com a transformação da sociedade (OLIVEIRA, 1995, p. 146).

Oliveira (1995) compreende que a escola de qualidade esteve vinculada à democratização de acesso e permanência de estudantes nas escolas; à autonomia de instituições de ensino por intermédio do Projeto Político Pedagógico; à prática docente, professores e comunidade escolar. Entretanto, não pode estar desligada de investimentos públicos, tanto em recursos materiais quanto em projeto para a formação continuada de professores.

Para Feil (1995), o Projeto Pedagógico, ao se desencadear, instala um processo de gestão democrática descentralizando os espaços de poder. A descentralização fornece a eliminação das relações competitivas e resgata o papel da escola como espaço participativo e da reflexão oriunda do pensar e do fazer coletivos. Uma experiência desta ordem conduz ao crescimento, tanto dos sujeitos sociais individualmente, quanto dos grupos que eles representam. Contudo, Feil (1995) destaca que a realização da tarefa de reconstrução coletiva do projeto pedagógico e as condições ideais para tal se caracterizaram em um desafio, o que não significa que se deva entrar num conformismo que imobiliza, mas implica em preparo efetivo do professor para exercer e fortalecer pressões populares em busca de uma educação de qualidade social.

Zitkoski (1995) afirma que a educação de qualidade não é aquela que forma quadros de excelência para um novo ciclo de competitividade no mercado econômico, deixando no total abandono (cultural, econômico, político) a maioria da população; ao contrário, a educação de qualidade é radicalmente emancipatória do indivíduo que se afirma enquanto cidadão, que à luz de uma formação crítica e conscientizadora começa a trilhar o caminho da emancipação, da cidadania e da participação ativa enquanto sujeitos da práxis transformadora.

Dessa forma, considera-se que os autores que se vincularam à categoria qualidade social no primeiro período fizeram crítica à expansão do ensino básico ocorrida em meados dos anos 90, pois, segundo eles, a entrada de alunos em maior quantidade na escola foi um dos fatores favoráveis à queda da qualidade do ensino nas escolas, pois não ocorreu com equidade para todos os alunos e escolas.

Três livros trataram sobre a avaliação da educação, e todos com foco na avaliação da aprendizagem (SILVA, 1992; LUCKESI, 1995; HAYDT, 1995).

Silva (1992) considera a avaliação educacional numa perspectiva técnica, priorizando a concepção de avaliação como medida. Rebateu as críticas que foram feitas às limitações da prova como instrumento de avaliação, reafirmando sua importância e a

necessidade de construí-la com rigor técnico, apresentando procedimentos para a construção de testes de rendimento escolar.

Para Silva (1992), "avaliar deriva de *valia*, que significa valor. Portanto, avaliação corresponde ao ato de determinar o valor de alguma coisa. A todo o momento, o ser humano avalia os elementos da realidade que o cerca" (p.11). O processo avaliativo apresenta algumas características que o diferem da medida, embora contenha a medida como condição necessária à sua objetividade e precisão. "A avaliação é uma operação mental que integra o seu próprio pensamento – as avaliações que faz orientam ou reorientam sua conduta"

A medida expressa quantidade, enquanto a avaliação envolve um julgamento de valor e uma expressão qualitativa. A medida leva ao conhecimento de dados parciais e determinados, com relação a metas e objetivos definidos. (SILVA, 1992).

Silva (1992) aponta a necessidade de se identificar, por meio de testes, os objetivos que não foram alcançados pelos alunos, com a finalidade de elaborar estratégias alternativas de ensino, para superação das defasagens detectadas.

Para Silva (1992), em termos curriculares, a avaliação formativa "que inclui a análise de certos aspectos do currículo, tais como a validade do conteúdo, nível do vocabulário adequação de meios, durabilidade do material, etc., é interna e global, e pretende melhorar o produto que ainda está para ser concluído" (p.44).

Silva (1992) considera a avaliação formativa importante para a qualidade de ensino, pois serve como mediadora do processo de ensino-aprendizagem, levantando informações úteis à regulação do processo.

Segundo Luckesi (1995), a avaliação escolar é um componente do processo de ensino que visa, pela verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes.

Para Luckesi (1995), as funções da avaliação se resumem em: *didática- pedagógica,* que se refere à comprovação sistemática das finalidades sociais do ensino e; *diagnóstica,* que identifica os progressos e as dificuldades do educando, permitindo ao educador traçar novas rotas para melhor atingir os objetivos.

Luckesi (1995) considera a avaliação diagnóstica como etapa inicial da função avaliativa, verificando as condições prévias dos alunos e instrumentando o professor para agir com precisão. "A função diagnóstica, ao avaliar a unidade didática lecionada, o bimestre ou o

semestre cumprido, ou até o ano letivo, cumpre uma função de realimentação do processo de ensino, pois corrige as falhas desse processo, ou deveria corrigí-las" (p.22).

Luckesi (1995) identifica também a avaliação como controle, referindo-se aos meios e à frequência em que as verificações são feitas, resultando no diagnóstico do cotidiano escolar. O termo controle diz respeito à periodicidade das avaliações, que se não estiverem associadas à função diagnóstica e didático-pedagógica, ficaram restritas à simples tarefa de atribuição de notas e classificação.

Para Luckesi (1995), professores que ainda reduzem as avaliações à cobrança daquilo que o aluno memorizou, usando a nota obtida pelo aluno como instrumento de controle, produzem afirmações falsas.

> A avaliação como recompensa aos "bons" alunos e punição para os desinteressados ou indisciplinados, leva à ansiedade, à inibição e ao cerceamento do crescimento pessoal do aluno, são equívocos que deveriam ser evitados para que a avaliação tenha efeitos positivos no processo ensino e aprendizagem. (LUCKESI, 1995, p. 95).

Luckesi (1995) considera que a avaliação escolar reflete a unidade objetivo/conteúdo/método, ajudando a tornar mais claros os objetivos que se quer atingir. Nesse sentido a avaliação é um processo que possibilita ganhos para o processo ensino e aprendizagem, uma vez que, tanto o aluno e a instituição escolar, terão a possibilidade de corrigir os seus rumos, melhorando a qualidade de ensino.

Haydt (1995), ao tratar da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, entende que avaliar consiste em fazer um julgamento sobre resultados, comparando o que foi obtido e aquilo que se pretende obter. Nesse sentido, a avaliação na sala de aula é útil para orientar tanto o aluno como o professor; o aluno pode melhorar sua atuação e o professor melhorar a sua prática a partir dos elementos diagnosticados.

Haydt (1995) apresenta um quadro com as diferentes modalidades de avaliação descritas a seguir:

Avaliação diagnóstica: tem a função de diagnosticar, ou seja, verificar a presença ou ausência de pré-requisitos para novas aprendizagens, e/ou detectar dificuldades específicas de aprendizagem, tentando identificar suas causas. Esse tipo de avaliação é realizada no início do ano ou semestre, ou no início de uma unidade de ensino. (HAYDT, 1995).

Avaliação formativa: tem a função de controlar, ou seja, constatar se os objetivos estabelecidos foram alcançados pelos alunos e fornecer dados para aperfeiçoar o processo

ensino-aprendizagem. Essa avaliação é realizada durante todo o ano letivo, isto é, ao longo do processo de ensino-aprendizagem. (HAYDT, 1995).

Avaliação somativa: tem a função de classificar os resultados de aprendizagens alcançados pelos alunos, de acordo com níveis de aproveitamento estabelecidos. Essa avaliação é realizada ao final de um ano ou semestre, ou ao final de uma unidade de ensino. (HAYDT, 1995).

Para Haydt (1995), se a avaliação permite verificar o nível de aprendizagem dos alunos, contribui nesse sentido para determinar a qualidade do ensino em uma escola, contribuindo também para verificar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem que deverá ser modificado ou influenciado pelo professor.

Nesse período, apesar de já estarem sendo aplicadas no Brasil, as avaliações em larga escala ainda não tinham grande destaque, portanto, não foram localizados livros que tratassem sobre a avaliação externa.

Em suma, é possível inferir que de 1990-1995, com o processo de expansão do ensino, o campo educacional estava se reorganizando, como resultado da grande parte da população menos favorecida que ingressara na escola.

Como exposto no contexto educacional, em meados de 1990 a política vigente no Brasil estava apoiada no neoliberalismo, nesse sentido, pode-se detectar nos livros desse período (1990-1995) um movimento de competitividade que pode ser traduzido numa qualidade total, ou seja, cumprimento de metas, regras e objetivos bem firmados com mérito nos resultados. E é nesse contexto que se propagam as avaliações externas, diagnosticando a capacidade da nova massa educacional, que seria a futura mão de obra do país.

1.3 1996-2000 período pós-LDBEN/96

Nesse período, serão analisadas obras de 1996-2000, posteriores à publicação da LDBEN/96. As análises estão organizadas de acordo com as palavras-chave na seguinte ordem: qualidade total, qualidade social, avaliação da aprendizagem, avaliação externa; nesse período ainda não foram encontrados livros que tratassem sobre as avaliações institucionais.

Quadro 5 Relação de livros de 1996-2000, contendo ano, título, autores, editoras e palavras-chave.

12	1996	*Qualidade do Ensino:* a Grande Meta	NISKIER, A.	Ltr Editora	Qualidade Total
13	1996	*Políticas públicas de*	LINDINGER, M.	CONSED:	Qualidade social

		qualidade na educação básica	M. (Coor.)	UNICEF	
14	1997	*Avaliação e determinação de padrões na educação latino-americana:* Realidades e Desafios	BOMENY, H. M. B.	Editora da FGV	Avaliação externa
15	1997	*Educação e Qualidade Total*: A escola volta às aulas	MEZOMO, J. C.	Vozes	Qualidade Total
16	1998	*Avaliação dialógica desafios e perspectivas*	ROMÃO, J. E.	Cortez	Avaliação da educação (geral)
17	1998	*Avaliação Escolar*: em busca de sua compreensão	RAPHAEL, H. S.	Brasiliense	Avaliação da aprendizagem
18	1998	*Sistemas de avaliação educacional*	CONHOLATO**,** M. C; FERREIRA, M. J. (org.)	FDE	Avaliação externa
19	2000	*A escola como organização aprendente*: buscando uma Educação de Qualidade	FULLAN, M.	Artmed	Qualidade Total
20	2000	*Avaliação educacional*-teoria-planejamento-modelos	VIANNA, H. M	Ibrasa	Avaliação externa
21	2000	*Avaliação, impasses e desafios da educação básica.*	PEREZ, J. R R.	Ed. Unicamp: Annablume	Avaliação da educação
22	2000	*Avaliar com os pés no chão da escola:* reconstruindo a prática pedagógica no ensino fundamental	CARVALHO, M.	Universitária da UFPE	Avaliação da aprendizagem
23	2000	*Qualidade do ensino:* a contribuição dos pais	PARO, V. H	Xama	Qualidade social

O segundo período (1995-2000) foi marcado pela aprovação da LDBEN/96 e implementação efetiva de avaliações externas, como poderá ser observado nas publicações sintetizadas nesse item.

No período de 1996- 2000, seis livros tratam da qualidade de ensino e ainda três livros relacionam a qualidade à eficiência, eficácia, cumprimento de metas (Qualidade Total) e três relacionam ao social; já sobre a avaliação, dos sete livros encontrados, quatro versam sobre avaliação externa, enquanto dois tratam da avaliação da aprendizagem e um trata da avaliação do ensino de modo geral.

No período de 1996-2000, foi possível encontrar três livros relacionados à "qualidade total" (NISKIER, 1996; MEZOMO, 1997; HAGREAVES e FULLAN, 2000).

Niskier (1996) analisa as aplicações da Qualidade Total aplicadas à educação e trabalha os 14 princípios de Deming, que podem ser úteis ao aperfeiçoamento da educação. Os princípios de Deming foram resultados de uma tese, em que o norte-americano W. Edwards repensou estruturas, aplicando-as indistintamente a organizações, tanto na indústria de serviços quanto na de transformação, servindo igualmente a qualquer departamento ou divisão de uma empresa (NISKIER, 1996).

Niskier (1996) considera que "quanto melhor for a qualidade, menores serão os custos de produção; a qualidade deverá ser buscada a cada passo do processo e não por intemédio de uma inspeção final" (p. 13).

Segundo Niskier (1996), o crescimento desordenado de escolas isoladas culminou na falta de verbas para as escolas oficiais se expandirem, abrindo assim, uma brecha para a expansão das iniciativas particulares, nem sempre com a garantia da qualidade que seria de se desejar. "Há boas escolas públicas e há boas escolas particulares. A generalização é injusta" (p.83). O problema central, segundo o autor, está em diminuir as diferenças de qualidade do sistema e não nivelá-lo pelo patamar mais baixo.

> O problema é ainda de tratamento conjunto e não esperar que uma experiência bem sucedida se multiplique naturalmente pelo resto do sistema. A cobrança de qualidade do ensino deve ser feita pela sociedade que está por trás do Estado e que o obrigue a atuar. (NISKIER, 1996, p.96).

Niskier (1996) aponta para uma qualidade de educação baseada na Qualidade Total, com a participação de todos em trabalho conjunto, sendo que, a avaliação é necessária como reguladora desse processo e não apenas para avaliar resultados finais, quando não se há mais nada a fazer.

Mezomo (1997) introduz informações sobre a qualidade total, mostrando como a mesma pode transformar o sistema educacional e indica os passos que devem ser dados para se manter ativo o processo de qualidade total na escola.

Para Mezomo (1997) a qualidade da escola só será alcançada quando houver a participação de todos os envolvidos no processo "os pais deverão apoiar o esforço da escola, os professores deverão trabalhar mais efetivamente e os alunos deverão executar a parte que lhes cabe no processo" (p.12), ou seja, formar-se cidadãos que a sociedade requer.

Mezomo (1997), apesar de defender que a qualidade total seja empregada na educação, considera que a escola tem sua especificidade e não é igual às fabricas, pois;

> [...] os alunos não chegam “prontos” para serem educados. As atividades da escola são mais personalizadas e individualizadas que simplesmente “clientizadas”. O processo dos alunos também é afetado por situações pessoais que escapam ao planejamento do processo estabelecido [...] por outro lado, a competência exigida do professor também é mais complexa. Educar é mais uma arte do que uma simples operação. A indústria ainda pode pensar em corrigir os produtos defeituosos, mas a Escola não supõe o “retrabalho”. Os fracassos nem sempre são reparáveis. (MEZOMO, 1997, p.12).

Mezomo (1997) afirma que mesmo que todos os conceitos da qualidade utilizados pela indústria não estejam perfeitamente adequados à escola, cabe a ela reciclá-los, e não combatê-los ou desprezá-los, por mais “paradoxal que pareça, foi a indústria que ensinou a qualidade, e não a escola”(p.14)

> A “Escola Qualidade” é aquela que não existe para si mesma, mas para seus clientes. Chegou a hora, portanto, de rever o que está sendo feito e de transformar a Escola, definindo sua missão e criando-lhe uma visão de futuro que a revitalize e fortaleça (MEZOMO, 1997, p.19).

Mezomo (1997) propõe que, caso o aluno não consiga alcançar os objetivos traçados, possa então retornar à escola, ou seja, uma espécie de garantia de satisfação do serviço educacional deveria ser passada aos clientes.

Mezomo (1997) considera que a avaliação, quando usada corretamente -“para medir a fidelidade da instituição à sua missão” (p.105), - poderá ser uma ferramenta da melhoria da qualidade da escola.

Hargreaves e Fullan (2000) apontam para a necessidade de pensar no papel da escola como uma organização aprendente, ou seja, como local que se desenvolve, na medida em que os professores se desenvolvem. Segundo os autores, para que os professores possam ter um bom desempenho é preciso que haja uma mudança de atitudes e de práticas na escola, visando envolvê-los nas iniciativas. Isso implica que as mudanças deixem de ser feitas para eles, para serem feitas por eles, tornando os professores profissionais totais.

Para Hargreaves e Fullan (2000) os professores apresentam maior probabilidade de emergirem, desenvolverem e prosperarem em escolas que valorizem, desenvolvam e apoiem os seus docentes na busca do aperfeiçoamento. É sob essa ótica que esses autores consideram que “as escolas têm professores que merecem”. Nesse sentido, quando uma escola tem um ou dois professores que atuam de forma inadequada, costuma ser problema do professor, mas quando ela tem muitos professores nessa condição é um problema de liderança. Destarte, o

autor considera importante que os professores tenham oportunidades para testar, na prática, as suas crenças e que os administradores estejam dispostos a aprender com eles.

Hargreaves e Fullan (2000) inspiram os educadores a atuarem como agentes de uma reforma positiva, sugerindo o trabalho em conjunto como chave para uma mudança positiva.

> A motivação é o empurrão ou a alavanca que estimula as pessoas a agirem e a se superarem. A motivação é a chave que abre a porta para o desempenho com qualidade em qualquer situação, tanto no trabalho, como em atividades de lazer, e também em atividades pessoais e sociais. Entretanto, esta valorização é uma tarefa que demanda percepção, observação e comunicação, para conseguir enxergar no outro sua essência enquanto ser humano, não se balizando somente nas competências ou deficiências que o professor apresente. É necessário vê-lo como um todo, como uma pessoa completa, com qualidades e defeitos (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 89).

Fullan e Hargreaves (2000, p. 25) afirmam que "[...] nossas escolas precisam do crescimento e da aprendizagem que têm origem na diversidade individual e na criatividade que brota nos limites de nossa escola e fora dela".

Fullan e Hargreaves (2000) apresentam uma concepção motivadora para a qualidade de ensino que somente será alcançada na busca de uma "escola aprendente", na qual os professores se ajudam na tarefa de ensinar, havendo motivação e interação entre os agentes da educação.

Destaca-se que nesse período (1996-2000) três livros se relacionam à categoria qualidade social, não havendo discrepâncias em relação às categorias de qualidade (qualidade social e qualidade total) em relação ao número de obras.

Os autores que tratam da qualidade social nesse período são: LINDINGER, 1996; PEREZ, 2000; PARO, 2000.

Lindinger (1996) discute a crise da educação e sua saída, fazendo um apelo à qualidade, que tem sido entendida segundo parâmetros produtivistas e eficientistas que cercam os modelos empresariais.

Mello (1996) afirma que a qualidade, pelo seu alto grau de abstração, nunca conseguiu ser articulada a um sistema que permitisse avaliá-la, verificando se efetivamente estava sendo alcançada, produzindo a ideia de uma cultura avaliativa negativa.

No entanto, a cultura avaliativa, segundo Mello (1996), já tinha definido a orientação, o caráter ideológico, político e mercadológico contido na reforma da gestão

escolar apontada como necessária para implementar a reforma da educação básica, ao apresentar os fundamentos estéticos, políticos e éticos da reforma do ensino.

De acordo com Mello (1996), a prática administrativa deve se pautar na "estética da sensibilidade", que possibilita a repetição e a padronização, valoriza a qualidade, a busca do aprimoramento constante e a insatisfação com o razoável; na "política da igualdade", responsável pela transparência e democratização, pelo respeito ao bem comum, pela solidariedade, pela convivência integradora e pela participação em decisões antes reservadas ao poder público, e pela "ética da identidade", na qual, os sujeitos envolvidos aprendem a ser, ou seja, constroem sua identidade autônoma, responsável e solidária.

Para Lindinger (1996), a educação de qualidade não é garantida pela forma como vem se impondo por meio de políticas públicas, como tecnicista e baseada na qualidade de empresas; sobre a avaliação, Mello (1996) conclui que ela nunca conseguiu medir objetivamente a qualidade de ensino produzido nas escolas, acabando por emplacar numa cultura negativa de avaliação da educação.

Perez (2000) afirma, a partir de suas vivências, que a emancipação da educação trouxe avanços, diminuição do analfabetismo, aumento dos anos de escolarização, etc.; mas, em termos qualitativos, mantém ainda altas taxas de repetência, defasagem e baixas taxas de concluintes do ensino fundamental, criando um sistema duplo, ou seja, no qual é oferecido um ensino de qualidade, com mais recursos para a classe dominante, no qual o ensino básico é oferecido pelo setor privado e o ensino superior pelo setor público; e para os demais segmentos sociais de baixa renda o ensino básico é oferecido pelo setor público e para aqueles que conseguem chegar ao ensino superior privado.

Segundo Perez (2000) a formulação de programas e reformas educacionais no âmbito da Secretaria da Educação ocorreu de forma autoritária não contemplando a opinião de todos os atores da sociedade, nesse contexto, convivem na escola duas lógicas: " a da inovação, expressa por meio do discurso e até mesmo pelo desenho dos programas, e a conservadora, concretizada nas atividades rotineiras, que pouco se alteram" (p.220)

Perez (2000) atenta para o fato de que é necessário uma reforma educacional, que vise a qualidade de ensino,

> [...] trata-se aqui da difícil e sempre presente questão de, no âmbito do universalismo da política, introduzir estratégias seletivas para a redução das desigualdades e eliminar e se não reduzir o "sistema dual" e desigual, numa estratégia de mútuo reforço. A focalização deve ser compreendida como uma das possíveis formas de embocadura dos programas que visem assegurar o

> acesso da população mais pobre a um ensino de melhor qualidade, contribuindo para a redução das desigualdades sociais e da pobreza (p.224).

Perez (2000) entende que devem ser introduzidas formas educacionais democráticas na qual se deve repensar o pluralismo pedagógico existente na rede e sobretudo a participação de toda a comunidade escolar tanto na formulação, quanto na implementação de programas.

Para Perez (2000), a qualidade de ensino deve atender a todos, sendo necessárias metodologias de ensino que contemplem o multiculturalismo de nosso país, para tanto, é necessário que a comunidade escolar partipe pressionando o poder público e reivindicando seus direitos no que tange à área educacional.

Paro (2000) reafirma a necessidade de a escola contar com a participação dos pais, apontando as perspectivas de uma adesão ativa de pais ou responsáveis aos propósitos educativos da instituição escolar, no intuito de melhorar o aprendizado.

Paro (2000) aborda como pais, alunos e pessoal escolar concebem a questão da participação da comunidade no desempenho dos estudantes. O autor entende que a interação dos pais com a escola favorece ambos, uma vez que se reverte “em benefício para os pais, na forma de melhoria da educação de seus filhos.” (p.25).

Paro (2000) infere que a escola tem várias funções sociais, pois, ao entrevistar alunos, o autor revela que os discentes não enxergam a escola como possibilidade de ascensão social e relacionam a melhoria da qualidade de vida com a sorte, por exemplo, de virar “jogador de futebol ou modelo”. Para os pais, a função social da escola é assistencialista, os filhos ficam na escola para os pais trabalharem e há ainda aqueles alunos que vão para a escola somente para comer. Entretanto, apesar do decréscimo da importância da escola como possibilidade de ascensão social e da baixa qualidade de ensino, é possível perceber que ainda os pais depositam confiança na instituição escolar, contudo, o autor afirma

> Essa confiança depositada na escola como instituição é importante e ao mesmo tempo contraditória para os propósitos de uma participação maior dos pais e mães na escola que inclua a pretensão de atraí-los para procedimentos que levem seus filhos à valorização do saber e ao maior empenho nos estudos. (PARO, 2000, p.64).

Paro (2000) considera que a participação dos pais é importante para que o aluno adquira o gosto de aprender ou, ao contrário, a ausência dos pais na educação escolar dos filhos pode ser decisiva na vida escolar do aluno e, consequentemente, pode influenciar diretamente na qualidade do ensino. Por parte da escola, nota que vêm sendo tomadas

medidas para facilitar a participação dos pais na escola e, apesar dos problemas enfrentados, a escola vem conseguindo a colaboração dos pais, o que pode vir a ajudar de forma significativa na qualidade de ensino.

Paro (2000) considera que a qualidade de ensino só será alcançada mediante a participação efetiva da comunidade escolar na educação, que poderá cobrar da escola a educação para os fins que almejam.

Nesse período, dois livros tratam da avaliação da aprendizagem (RAPHAEL, 1998; CARVALHO, 2000)

Raphael (1998) focaliza sua atenção, enquanto pesquisadora, nas práticas dos professores em sala de aula quanto às atividades de avaliação escolar. A autora considera que a classificação não pode fugir ao sistema seriado, pois “interessa ao trabalho descrever e analisar em que condições ela se processa, como condiciona a prática dos professores e de que forma opera o sistema de exclusão do alunado presente nas escolas nessa faixa de atendimento” (p.21).

Para Raphael (1998), o estudo sobre a avaliação evidencia que há erros e incoerências graves em todo o processo de ensino-aprendizagem. Para a autora, o estudo sobre a avaliação também evidencia que:

> É a avaliação que retrata o desempenho do aluno durante todo o período que corresponde a um grau esperado de desenvolvimento. O desempenho, quando negativo, pode colaborar ou talvez desencadear problemas de várias ordens para o aluno, para a família e para a escola (RAPHAEL, 1998, p.154).

Raphael (1998) considera que as avaliações deveriam ser acompanhadas sempre de uma avaliação do ensino, aceitando dessa forma o processo e o produto não como processo de fragmentação. A autora alerta para o fato que a aprovação em massa, sem a cautela com a qualidade, prejudica não só o sistema, mas também o aluno “mantendo a população em condições de “pensar que sabe” quando o saber e as condições de sua aprendizagem não foram de fato os focos de preocupação séria” (p.156).

Raphael (1998) afirma que a qualidade de ensino se dará na medida em que haja críticas, visão de totalidade, alcance de fins não imediatos e projetos pedagógicos comprometidos com a qualidade, e a avaliação pode ser o princípio para essa discussão.

Carvalho (2000) reconstitui a trajetória de um projeto de intervenção na área de avaliação em séries iniciais de 18 escolas públicas e tinha como ponto de partida e de chegada a situação concreta da sala de aula, denominado "Avaliar com os pés no chão da escola:

reconstruindo a prática pedagógica no ensino fundamental". Iniciou a interação entre várias áreas do saber.

> Portanto, saímos dos muros da Academia Universitária e colocamos os pés na escola e, a escola cresceu em análise e a universidade se fortaleceu, pois, ambas enfrentaram a realidade e reviram modelos anteriormente estabelecidos. Decidimos trabalhar de modo interdisciplinar, desde o nascedouro das nossas idéias até a construção das tomadas de decisão e execução das ações coletivamente planejadas. Reconhecemos que estávamos aprendendo a pensar e a construir juntos e, isto, de certa forma, foi o motor da dinâmica e entusiasmo do projeto. (CARVALHO, 2000, p. 20).

Carvalho (2000) relata que o objetivo do projeto era desencadear um processo de reconstrução da prática pedagógica no ensino fundamental, envolvendo seus principais atores. De fato, segundo a autora, antes de participarem desse processo coletivo de reflexão, os professores tendiam a responsabilizar seus alunos pelo sucesso ou fracasso das suas ações pedagógicas; a individualizar os problemas e dar ênfase a interpretações de cunho mais emocional do que científico; a explicarem uma série de problemas pedagógicos pelos baixos salários, clima de competição interpessoal, desmotivação e descompromisso. “Firmávamos posição e constituíamo-nos como grupo de trabalho, lutando pela nossa identidade como educadores comprometidos com a escola pública” (p32).

Segundo Carvalho (2000), na medida em que os professores foram se reconhecendo sujeitos históricos e construtores do processo pedagógico, iniciou um processo de construção de uma nova identidade educacional.

Nesse sentido, Carvalho (2000) destaca que o paradigma da avaliação diagnóstico - emancipatória abriu possibilidades de se avaliar o movimento escolar, interpretar seus fundamentos, lidar com os caminhos e descaminhos da escola e reconstruir a prática pedagógica numa direção democrática. Nesse sentido, a autora afirma que todos professores tornaram parceiros e aprenderam a agir coletivamente.

Nesse período as avaliações externas se tornam uma tendência, assim, das sete obras levantadas sobre avaliação, três relacionam-se às avaliações externas (BOMENY, 1997; CONHOLATO, 1998; VIANNA, 2000).

Segundo Vianna (1997), uma ampla avaliação da realidade educacional precedeu a implantação das reformas do ensino superior, pela Lei 5540/68 e do ensino básico e médio, pela Lei 5692/71. No início dos anos 70, em virtude destas reformas, o foco das pesquisas se deslocou para questões como a análise das novas diretrizes do ensino básico, coincidindo com a abertura política do país, quando se reivindicava a inclusão da questão da qualidade do

ensino básico em razão da preocupação com os altos índices de repetência apresentados e com a elevada porcentagem de crianças fora da escola, que se caracterizaram como indicadores da ineficiência do ensino.

De acordo com Vianna (1997), a preocupação provocou efeitos nas políticas, desencadeando iniciativas no campo da avaliação educacional. Dentre elas, destaca-se a avaliação do rendimento de alunos do 1º grau da rede pública do país, objetivando envolver as secretarias estaduais com a problemática da avaliação e da repetência. As críticas à iniciativa apontaram a dicotomia entre avaliação quantitativa e avaliação qualitativa e, sem considerarem a validade de cada vertente metodológica em consonância com os seus pressupostos, criou-se uma espécie de "vedação ideológica" que impediu a real compreensão dos objetivos propostos.

Segundo Fontanive (1997), o SAEB/95 modificou e aperfeiçoou as técnicas e metodologias das avaliações realizadas em 1990 e 1993. As avaliações nacionais realizadas pelo MEC no início dos anos 90 visavam

> [...] à melhoria da qualidade e do desempenho do ensino, por meio da avaliação de conhecimentos e habilidades dos alunos, em diferentes áreas curriculares a partir da aplicação de testes escritos, em amostras probabilísticas de alunos com a intenção de identificar a qualidade e a competência do ensino a eles ministrado (FONTANIVE, 1997, p. 36).

Klein (1997) considera que o SAEB se tornou um instrumento positivo como indicador da democratização do ensino para as classes populares, pois mostra, de fato, o desempenho da criança como expressão do desempenho do docente na prática da educação e organização das escolas; os conteúdos e métodos de ensino.

Bomeny et al (1997) fazem uma breve contextualização das avaliações empregadas até hoje concluindo que o SAEB, apesar de difícil aceitação, traz importantes dados sobre a qualidade de ensino que tem sido oferecida nas escolas, e seus resultados tem sido utilizados com frequência para reformas educacionais e estratégias políticas.

Conholato (1998) relembra que em 1996 foi implantado o SARESP, com o objetivo de ser um instrumento orientador para as tomadas de decisão, visando à melhoria da qualidade do ensino oferecido nas escolas do estado de São Paulo.

De acordo com Conholato (1998), a avaliação educacional revela aspectos importantes do processo, constituindo importante instrumento para que se possa repensar o ensino e aprimorar seu padrão de qualidade.

> [...] avaliação educacional é tema em destaque na pauta de debates da sociedade de hoje enquanto forma de conhecimento e monitoramento da educação oferecida a nossas crianças e jovens, e enquanto condição para o estabelecimento de políticas que visem à melhoria da qualidade do ensino. No caso do ensino público, a avaliação se impõe com mais preemência, em função da necessidade de se conhecer e divulgar junto à população o desempenho das escolas que ela própria custeia. (CONHOLATO, 1998, p. 52).

Para Conholato (1998), a avaliação desenvolvida no âmbito do SARESP é vista como instrumento importante para envolver alunos, pais e população em geral no acompanhamento do ensino que é ministrado nas escolas paulistas, motivando-os a reivindicar uma melhoria da qualidade desse ensino.

Prado de Sousa (1998) contextualiza a trajetória da avaliação educacional em nosso país afirmando que a definição dos objetivos educacionais a serem avaliados pressupõem a concepção de homem que se quer formar e das funções atribuídas à escola em determinada sociedade.

Prado de Sousa (1998) ressalta a importância da escola para a elevação do nível cultural das classes populares, destacando o desenvolvimento de uma educação voltada para a formação de sujeitos que aprendam coletivamente e persigam a transformação social.

Conholato (1998) et al evidenciam que são as determinantes sociais que definem a função que a escola vai ter, ou seja, a qualidade de ensino que a escola almeja; e a avaliação, enquanto prática educativa que explicita e acaba legitimando esta função.

Para Vianna (2000), a avaliação no Brasil não têm se limitado à sala de aula, mas a um nível *macro*, segundo uma perspectiva integrada a programas de qualidade, “a ignorância do humano em avaliação educacional, na perspectiva em que nos situamos, redunda, inevitavelmente, em fracasso, pois não se analisa um ser em abstrato, mas um ser e suas circunstâncias humanas” (p.18).

A transformação cientifica iniciada nos tempos modernos e ativada a partir da primeira década do século XX, sofreu um rápido envelhecimento dos currículos e consequentemente nas práticas de ensino; nesse sentido, a avaliação teve um papel importante na crítica para a transformação da escola, de seus currículos e programas (VIANNA, 2000).

Vianna (2000) afirma que a qualidade em educação não pode ficar restrita apenas ao desempenho escolar, necessitando a verificação de outras variáveis que se associam e condicionam o rendimento escolar a partir de uma análise do contexto nacional, envolvendo

as características da população, os valores culturais, os investimentos financeiros em educação e a organização das escolas.

Vianna (2000) considera que o aluno, na maioria dos casos, passa um tempo reduzido na escola; desse modo, a fim de avaliar a qualidade da sua educação, é fundamental que sejam considerados os fatos não diretamente ligados à escola que compreenderão, entre outros aspectos**,** o *status* sócio-econômico da família, o interesse e a participação dos pais no processo educacional, as atividades educacionais fora da escola, as atividades de lazer e sociais e, ainda, uma análise das atitudes e das aspirações dos estudantes. Segundo Vianna (2000),

> Um projeto de avaliação de qualidade de educação deve compreender o desempenho dos estudantes a contextos culturais e a práticas educacionais associadas ao rendimento escolar. Surge assim um grave problema a ser discutido – a validade dos instrumentos; particularmente a validade dos instrumentos [...] não é, pois, um atributo que se possa apresentar em termos gerais; é sempre específica a um instrumento, a um curso, a um currículo, a um professor e a um grupo de indivíduos com características bem definidas (VIANNA, 2000, p.100).

De acordo com Vianna (2000), a qualidade de ensino compreende os objetivos que a comunidade escolar pretende, porém, para detectar os objetivos que a comunidade almeja, se faz necessária uma avaliação com um instrumento que consiga atingir a todos.

De acordo com a pesquisadora Romão (1998) foi o único autor encontrado que não se encaixou a nenhuma categoria de avaliação por abordar todos os tipos de avaliação.

Para Romão (1998), temos assistido um reconhecimento progressivo do valor da educação básica como instrumento político-socio-tecnológico-cultural estratégico, a partir disso, é interessante observar que:

> Pela primeira vez na História, diz-se até que os interesses do capital e os do trabalho estão coincidindo neste particular: o sistema econômico tem cobrado educação básica de qualidade, por necessitar mais de flexibilidade no comportamento produtivo do trabalhador do que de adestramentos especializados para a linha de montagem (ROMÃO, 1998, p. 18).

Romão (1998), em oposição à concepção autoritária na qual a avaliação é vista como um instrumento disciplinador, gerador de uma aprendizagem de submissão, de dependência e de reprodução social, investiga, discute e propõe a avaliação num enfoque crítico, dialético, diagnóstico e formativo.

Romão (1998) questiona as práticas de avaliação vigentes nos sistemas de ensino e suas relações com concepções conservadoras de educação de caráter puramente seletivo e classificatório. Para ele, a avaliação deve ser concebida como ferramenta importante no acompanhamento da aprendizagem do aluno e não mais como instrumento de controle no interior da sala de aula.

> Finalmente, longe de nós a ilusão de que basta avaliar para melhorar o desempenho do aluno, da escola e do sistema educacional brasileiros. Porém, se a avaliação, cientificamente consolidada e politicamente justa, não for assumida como condição necessária - não suficiente, não vemos como nos inscrever, com dignidade, entre os sistemas escolares de qualidade, no milênio que se avizinha (ROMÃO, 1998, p. 24).

A qualidade, para Romão (1998), é entendida como a formação de cidadãos críticos e pessoas preparadas para o mercado de trabalho; nesse sentido, a avaliação não garante a qualidade, porém, é uma das condições necessárias para que a qualidade de ensino seja alcançada.

Destarte que após a aprovação da LDBEN/96, os autores que tratam da qualidade de ensino se dividiam em duas categorias: qualidade total, que valorizava a competitividade, eficiência, eficácia, presente no período anterior (1990-1995) com mais força; e a qualidade social, que valoriza a democratização da educação para todas as camadas da sociedade, tendo respaldo do Estado, no sentido de oferecer qualidade de ensino, ou seja, formação continuada dos profissionais, financiamento, espaços adequados, entre outros.

O próximo capítulo, no qual serão expostas as sínteses dos livros da segunda década estudada (2001-2010), buscará destacar as principais semelhanças e diferenças desse período, estabelecendo as concepções e movimentos da área educacional sobre os termos propostos na presente pesquisa: qualidade de ensino e avaliação educacional.

CAPÍTULO 2. QUALIDADE DE ENSINO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO: início do um novo século

Nesse capítulo será apresentada uma continuação do primeiro capítulo, ou seja, análise dos livros da segunda década estudada: 2001-2010, dividindo-a em dois períodos: 2001-2005 e 2006-2010, buscando captar a concepção dos autores sobre a qualidade de ensino e avaliação da educação, e identificar as tendências presentes em cada período. Assim como no primeiro capítulo, será apresentada uma trajetória histórica da educação de 2001-2010 usando como norte a gestão federal e seus respectivos projetos educacionais.

2.1 O contexto educacional do novo Milênio

Nesse item estudaremos os movimentos no campo da educação que ocorreram de 2001-2010. Vale lembrar, no entanto, que de 2001-2002 quem estava no governo era Fernando Henrique Cardoso, e como os programas educacionais desse presidente já foi exposto no primeiro capítulo, não será necessário repetir as considerações já feitas sobre esse governo.

De 2003-2010 o presidente do Brasil foi Luis Inácio Lula da Silva (LULA), portanto, nessa década não houve rupturas de programas políticos, as mudanças ocorreram, porém os projetos educacionais seguiram de forma contínua.

Oliveira (2009) caracteriza LULA como promotor de políticas sociais dirigidas para a população; no campo educacional se consolida, a partir desse governo, uma nova gestão, desenvolvendo programas em parcerias com os municípios, até mesmo sem a mediação do estado. Das indagações da autora, é possível afirmar que no decorrer desses dois mandatos, houve iniciativas importantes na área educacional para "recuperar o papel protagonista do Estado, como promotor de políticas para o setor" (p.207).

De acordo com Oliveira (2009), nos primeiros anos do primeiro mandato, Lula conservou as iniciativas do presidente anterior (FHC), só no último ano do primeiro mandato é que houve uma alteração na lei que rege a educação (LBDEN), estabelecendo o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) e ampliando em relação ao FUNDEF (Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), englobando três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com previsão de 14 anos.

Destacam-se, no governo Lula, segundo Oliveira (2009), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), "constituindo-se na reunião de dezenas de programas que abarcam a educação básica" (p.204) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador da qualidade da educação, criado em 2007.

> A partir da análise dos indicadores do IDEB, o MEC ofereceu apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes da qualidade de ensino. O aporte de recursos se deu a partir da adesão ao "Compromisso Todos pela Educação" e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). Segundo dados do MEC, em 2008, os 5.563 municípios e estados do Brasil se comprometeram a atingir metas como a alfabetização de todas as crianças até, no máximo, oito anos de idade (OLIVEIRA, 2009, p.205).

Fonseca e Oliveira (2009) estudam dois grandes programas implementados no governo Lula, sendo eles: Projeto Melhoria da Qualidade na Educação Básica – PRÓ-QUALIDADE, desenvolvido em Minas Gerais, e o Fundo de Desenvolvimento da Escola – Fundescola, nas regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste.

Fonseca e Oliveira (2009) relatam que os resultados do Pró- Qualidade não foram os esperados, porém, consideram que as mudanças são lentas e graduais.

Sobre o Fundescola, Fonseca e Oliveira (2009) afirmam que esse projeto integrou a política de descentralização e municipalização do ensino fundamental no Brasil. O PDE-Plano de Desenvolvimento da Escola é o principal projeto do Fundescola, tendo como objetivo formar um grande número de profissionais de educação, com competências para dirigir um sistema local mais autônomo, propondo, para tanto, ações de fortalecimento da escola, por meio de convênios com os municípios, que adotam um planejamento estratégico, conforme o modelo estabelecido no PDE.

Embora reconhecendo alguns benefícios na organização física e material da escola, Fonseca e Oliveira (2009) consideram que o PDE falha ao impor instrumentos de controle aos projetos, como "manuais para acompanhamento e planejamento de ações, além de normas para utilização de recursos e prestação de contas do dinheiro repassado diretamente à escola para aquisição de materiais" (p.240) e melhoria da escola.

Paralelamente ao PDE, desenvolveu-se o PAR (Plano de Ações Articuladas), proposta democrática que pressupõe a participação de toda a comunidade escolar para a sua execução; programas diferentes, que convivem em ambientes iguais; tornando-se pertinente a indagação

> [...] como poderão conviver, dentro da mesma esfera escolar, diferentes propostas de organização da escola básica? Acresce, ainda, que a legislação educacional ainda privilegia o Projeto Político Pedagógico (inc, I do art.13 da LDB de 1996). A convivência de projetos oriundos de diferentes matrizes teóricas e metodológicas pode levar ao risco de se abarrotar a escola com micro-ações que não se complementam e que, portanto, fragmentam a prática escolar e diluem a sua qualidade (FONSECA e OLIVEIRA, 2009, p.244).

Ao fazer um balanço do primeiro mandato do governo Lula, Araújo (2006) destaca que houve uma melhora no acesso à educação, ainda que aquém do potencial e das necessidades do País. Os dados apresentados demonstram, porém, que o País está muito distante do cumprimento das metas e diretrizes do PNE, segundo Araújo (2006 p.31).

> O principal entrave é o financiamento educacional, mais especificamente a manutenção da lógica econômica hegemônica no Brasil desde 1994. A manutenção do ajuste fiscal, do superávit primário e dos juros altos como mecanismos de estabilidade do país impossibilita o governo Lula de cumprir com o programa de melhorias sociais anunciado em seus documentos eleitorais, inclusive no que diz respeito às promessas educacionais.

Durante os quatro anos do primeiro mandato o governo Lula implantou valores inferiores aos ditados pela lei do FUNDEF. Isso se manteve mesmo quando ocorreu uma pequena recuperação nos dois primeiros anos de governo. A motivação é clara:

> [...] quanto mais próximo do legal for o custo-aluno, mais estados brasileiros não alcançam esse valor com seus próprios recursos vinculados ao Fundo. E mais necessidade tem a União de complementar esses fundos estaduais [...] ainda que estejamos próximos de vermos aprovado um novo Fundo, contemplando toda a educação básica, essas políticas não foram suficientes para imprimir uma dinâmica de acesso, permanência e eqüidade que viabilizasse o cumprimento das metas e diretrizes do Plano Nacional de Educação. Elas ficaram longe do cumprimento das propostas programáticas apresentadas à sociedade no processo eleitoral de 2002. (ARAÚJO, 2006, p.42).

Pode se considerar que a História da Educação Brasileira é desenvolvida em rupturas marcantes, no qual, cada período determinado teve características próprias, de acordo com a política vigente no país. E apesar da evolução e rupturas inseridas no processo, a educação brasileira não se desenvolveu muito no que se refere à questão da qualidade. As avaliações, em todos os níveis, estão priorizadas na aprendizagem dos estudantes, embora existam outros critérios.

Dessarte é possível inferir que os projetos educacionais demoram a obter resultados, as mudanças são lentas e difíceis e as transformações político-educacionais dependem das idéias sócio-políticas do partido de quem está no poder no Brasil e que apesar de grandes esforços, o tempo para viabilizar um plano é curto e corre o risco de "naufragar" no meio do caminho, caso o próximo presidente eleito não compartilhe com as mesmas idéias daquele que as implantou. As consequências desse fato são facilmente observáveis no caos e nas muitas propostas desencontradas que pouco contribuiram para o desenvolvimento da qualidade da educação oferecida.

Outro ponto observado é que o financiamento educacional nunca acompanhou as propostas educacionais garantidas em lei, impossibilitando ações que garantem a qualidade e a equidade da lei (LDBEN).

2.2 O novo milênio: 2001-2005

Nesse subtítulo serão analisadas as obras de 2001-2005. Assim como nas análises anteriores, a ordem de análise dos livros será pelas categorias levantadas, respectivamente: qualidade total, qualidade social, avaliação da aprendizagem, avaliação interna e avaliação externa. Nesse período foram encontrados livros em todas as categorias.

Quadro 6 Relação de livros de 2001-2005, contendo ano, título, autores, editoras e palavras-chave.

24	2001	*Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação*	FRANCO, C.	Artmed	Avaliação externa
25	2001	*Avaliação para qualificar a prática docente: espaço para a ação supervisora*	MELCHIOR, M. C.	Premier	Avaliação institucional
26	2001	*Educação pública de qualidade social conquistas e desafios*	CAMINI , L.	Vozes	Qualidade social
27	2001	*Pensando e Fazendo Educação de Qualidade*	MANTOAN, M. T. E.	Moderna editora	Qualidade social
28	2002	*Avaliação construindo o campo e a crítica*	FREITAS, L. C (Org.)	Insular	Avaliação externa
29	2002	*Avaliação*: políticas e práticas	VILLAS BOAS, B. M F (Org.)	Papirus	Avaliação externa
30	2002	*Consulta sobre qualidade da educação na escola* - relatório técnico final	CAMPOS, M. M	Fundação Carlos Chagas	Qualidade social
31	2003	*Qualidade de Ensino em Tempos de Mudança*	MARCHESI, A; MARTÍN, E.	Artmed	Qualidade social
32	2004	*As múltiplas faces da*	PUENTES, R. V;	Editora	Avaliação

		avaliação: teoria e pratica na educação	ORRÚ, S. E. (Orgs.).	UNIFEOB	institucional
33	2004	*Avaliação da educação básica:* pesquisa e gestão	BONAMINO, A. C; BESSA, N; FRANCO; C.	Loyola	Avaliação externa
34	2004	*Avaliação institucional da escola básica*	MELCHIOR, M. C.	Premier	Avaliação institucional
35	2005	*Avaliação educacional um olhar reflexivo sobre a sua prática*	SANTOS, C. R (Org.)	Avercamp	Avaliação da aprendizagem
36	2005	*Colóquios Temáticos em Educação:* Avaliação em Seus Múltiplos Aspectos	COLARES, M. L. I. (Org.). C.	Alínea	Qualidade social
37	2005	*Dez Fatores para uma Educação de Qualidade para Todos no Século XXI*	BRASLAVSKY, C.	Moderna	Qualidade social
38	2005	*Educação de Qualidade*	MONTEOLIVA, J. M. R.	Loyola	Qualidade total

No período de 2001-2005, apenas um autor relaciona a qualidade à eficácia, disciplina e eficiência da escola (MONTEOLIVA, 2005); observa-se que nesse período as obras mais relevantes vão tratar a qualidade de ensino como fator para melhoria social.

Monteoliva (2005) ressalta que a escola é uma empresa de prestação de serviços na área da educação e que deverá ser administrada como uma empresa, mas nunca com a filosofia de empresa, nesse sentido, o autor considera que o fato de administrar eficientemente é conseguir coordenar, com eficácia e responsabilidade, o trabalho de práticas do cotidiano com o poder de decisão do coletivo.

Para Monteoliva (2005) o educando se constitui em matéria prima e o produto final, portanto, é a razão do existir da escola, nesse sentido, a qualidade do produto final é marcada pelo grau de educação libertadora e integral, não pela aprovação em concursos e vestibulares, além disso, a escola é uma instituição colaboradora e suplente, nunca substituta na ação e função educativa da família

> [...] é necessário o controle de qualidade, sempre procurando excelência da matéria prima ao produto final, não esquecendo que os frutos nunca poderão ser quantificados e contabilizados estatisticamente, mas avaliados pela possibilidade e pela esperança que oferecem em referência à felicidade e realização pessoais e à influência positiva e transformadora da sociedade (p. 18).

Monteoliva (2005) traz uma concepção de educação cristã que propõe conciliar fé e cultura. Em síntese, a educação libertadora é conseguir que o educando "se enxergue", ou seja, entenda e compreenda a si mesmo,

> [...] a figura do educador nesse contexto de educação "permanente-libertadora", certamente não é tão nítida, definida e estritamente delimitada. Quem educa está sendo submetido, ao mesmo tempo, a um processo de educação (ou reeducação). E isto só é possivel quando a educação se define como um acompanhamento cordial, de imenso respeito e delicadeza, para que o educando consiga sua libertação pessoal, vivendo intensamente a libertação pessoal, e avaliando eficientemente suas próprias conquistas (MONTEOLIVA, 2005, p. 30).

Monteoliva (2005) escreve sobre uma educação, baseada em comportamentos cristãos, porém, como toda educação cristã, firmada em disciplina. A qualidade da educação é para o autor uma educação libertadora, em que o educando deve conhecer a sua realidade; a avaliação nesse sentido é reguladora, porém libertadora, para o aluno se auto-avaliar.

Os autores da categoria qualidade total receberam ferrenhas críticas dos pesquisadores que escreveram na categoria qualidade social como se pôde notar do desenvolvimento dessa pesquisa

No período de 2001-2005 foi possível levantar oito livros que tratam sobre a qualidade de ensino, sendo que destes sete relacionam-se à qualidade social (CAMINI, 2001; MANTOAN, 2001; CAMPOS, 2002; MARCHESI e MARTIN, 2003; BONAMINO, 2004; COLARES, 2005; BRASLAVSKY, 2005)

Camini (2001) relata um amplo movimento iniciado em 1999, objetivando construir e implementar um projeto de educação emancipatório com participação popular e qualidade social. Para Camini (2001) entende-se por democratização da educação o processo que garante ampla participação da sociedade civil nos processos decisórios.

Camini (2001) apresenta cinco eixos estruturantes da política educacional voltada para a qualidade social: democratização do acesso, democratização do conhecimento, democratização da gestão, financiamento, regime de colaboração e valorização dos trabalhadores da educação.

Camini (2001) afirma que a "política de inclusão social" é necessária, pois, por meio dela, fica demonstrada a preocupação constante em propiciar à população marginalizada pela própria estrutura econômico-social vigente mecanismos que viabilizem sua entrada num contexto social mais amplo, pelos quais, esta população possa estar munida de instrumentos

que possibilitem a construção de outras formas de relação econômica, social, cultural e política, que não a vigente.

Camini (2001) critica a qualidade de ensino segundo a ótica da qualidade total, pois essa concepção é caracterizada pelo uso excessivo da mensuração, pelo fomento à competitividade e pela preocupação com a relação ao custo-benefício, ou seja, a construção de uma educação que não forma sujeitos capazes de produzir outras formas de relação econômica, social, cultural e política, superadoras das formas atuais.

Segundo Camini (2001), é necessário o fortalecimento da Constituinte Escolar como grande fórum de debates sobre a educação e a sociedade, pois,

> [...] qualquer tentativa de esvaziamento da Constituinte Escolar nesta conjuntura favorecerá o projeto neoliberal e deliberará o popular. O embate pela hegemonia deverá acontecer dentro do processo constituinte porque somente através dele conseguirão resolver outros grandes problemas da categoria dos docentes inclusive a defasagem salarial (CAMINI, 2001, p.64).

Para Camini (2001), a qualidade de ensino tem bases sociais objetivando a formação integral do cidadão que atuará na sociedade transformando a sua realidade.

Para Mantoan (2001), a busca da qualidade na educação se encontra diretamente relacionada com a avaliação educacional "tanto dos indivíduos quanto das instituições, e em última instância, com a ideia de valor, com a arquitetura dos valores acordados" (p.48); a "obviedade do apelo à busca da qualidade não pode cair nas armadilhas da aridez teórica dos que confundem valor e preço" (p.50).

Mantoan (2001) caracteriza uma escola de qualidade na citação a seguir

> As escolas de qualidade são necessariamente abertas às diferenças e, conseqüentemente, para todas as crianças. São escolas em que todos os alunos se sentem respeitados e reconhecidos nas suas diferenças, ou melhor, são escolas que não são indiferentes às diferenças. Ao nos referirmos a essas escolas, estamos tratando de ambientes educacionais que se caracterizam por um ensino de qualidade, que não excluem, não categorizam os alunos em grupos arbitrariamente definidos por perfis de aproveitamento escolar e por avaliações padronizadas e que não admitem a dicotomia entre educação regular e especial (MANTOAN, 2001, p. 52).

A superação de condicionantes que impedem a integração do ambiente escolar com a vida que acontece fora dele é uma tarefa que visa reconstruir a escola, a partir de seus alicerces e de muitas áreas que serão preservadas, pois constituem o próprio da instituição, ou

seja, “a sua vocação de reunir pessoas para propiciar a cada uma e a todas num tempo de conhecimento mútuo e de autoconhecimento, sem os quais não se aprende ou se ensina.” (MANTOAN, 2001, p, 60).

Para Mantoan (2001) a escola de qualidade é aquela que respeita os indivíduos e não os trata como diferentes, não fazendo distinções. A avaliação é essencial para se alcançar a qualidade; não para quantificar, mas para valorizar o trabalho desenvolvido.

Campos (2002) relata a consulta sobre a qualidade da educação nas escolas, realizada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que abrangeu escolas de ensino fundamental e médio dos estados de Pernambuco e Rio Grande do Sul e ouviu professores(as), diretores(as), funcionários(as), alunos(as), seus pais, mães e responsáveis e pessoas da comunidade próxima à escola sobre suas concepções a respeito da qualidade da educação, e como conclusão parcial defende-se que “o ambiente físico e humano no qual acontecem os processos pedagógicos é formador de atitudes e comportamentos” (CAMPOS, 2002, p.09)

Campos (2002) afirma que sob o incentivo do PNUD e do UNICEF, e com o apoio financeiro deste último, a Ação Educativa assumiu, no início de 2003, a responsabilidade técnica de desenvolver um sistema de indicadores populares de qualidade da escola, mobilizando um grupo de trabalho composto por várias instituições de âmbito nacional representativas na área, além de especialistas.

Campos (2002) relata que o grupo de trabalho tinha por objetivo: a construção e disseminação de um conjunto de indicadores educacionais qualitativos de fácil compreensão e que propiciasse o envolvimento dos diversos setores da comunidade escolar em torno de um processo de avaliação participativo, visando instigar sua ação pela melhoria da qualidade da escola, no qual o público alvo do projeto era a comunidade escolar.

Campos (2002) afirma que a relação entre o clima escolar e a qualidade da educação não deve passar despercebida. A escola de qualidade foi considerada como aquela em que os alunos gostam de aprender e que trata bem os seus alunos, não importando a sua raça ou origem social. Para os discentes, o prazer de ir à escola estava ligado ao gosto de encontrar amigos e colegas, ao desejo de aprender e aos professores que ensinavam bem.

Campos (2002), ao relatar o processo de consulta sobre a qualidade de ensino nas escolas infere que a qualidade de ensino, segundo a “comunidade escolar”, está relacionada com o gosto de aprender e também pela equidade com que os alunos são tratados, ou seja, considerando todos iguais, sem distinções.

Marchesi e Martín (2003) fazem um resgate na história sobre as diferentes concepções de qualidade de ensino e suas diversas interpretações. Discutem várias definições da qualidade educativa e propõem uma nova conceituação, que leve em conta o papel de todas as pessoas que participam da atividade educativa. Para os autores, "o debate sobre a qualidade não pode ser entendido, nem concluído, sem analisar ao mesmo tempo a igualdade na educação" (p.11).

Sobre a qualidade do ensino nas escolas, Marchesi e Martín (2003) destacam três significados diferentes: o nível educativo reflete as expectativas sociais; não é algo fixo e imutável; compreende os objetivos educativos estabelecidos; e expressa os resultados acadêmicos dos alunos em um determinado momento.

Marchesi e Martín (2003) destacam que a qualidade não pode ser entendida, nem concluída, sem analisar ao mesmo tempo a igualdade na educação. Sem esquecer a contribuição da classe social e da família, as escolas configuram-se como instituições capazes de fazer com que a qualidade de ensino chegue a todos os alunos.

Marchesi e Martín (2003) analisam as mudanças educativas e enfatizam que, diante das tensões que a escola enfrenta, "é imprescindível saber como se reelaboram as demandas sociais e como se desenvolvem os processos de mudança, desde seu planejamento até sua institucionalização" (p.230). Para os autores, não é necessário apenas que se conheça o funcionamento do sistema educacional, mas também, que as escolas sintam-se competentes e preparadas para enfrentar as mudanças educativas.

Em síntese, é possível afirmar que Marchesi e Martín (2003) compreendem que a qualidade de ensino não pode ser medida ou avaliada, sem primeiro saber os objetivos que a escola pretende alcançar. Os autores trazem perspectivas de autonomia e participação dos pais, como garantias de uma boa qualidade de educação.

Lee (2004) distingue medidas de rendimento que são conseguidas por testes de larga escala e medidas de progresso que são obtidas por meio de testes que visam obter o "valor agregado do rendimento", focalizando desigualdades entre escolas (interescolares) e dentro das escolas (intraclasses).

Segundo Lee (2004), nas pesquisas conduzidas nos Estados Unidos, como o NAEP, o objetivo é medir a eficácia das escolas. Escolas eficazes e equitativas são definidas como aquelas em que as crianças aprendem bastante e nas quais "há uma boa distribuição social da aprendizagem" (p.35). A autora, no entanto, afirma que o rendimento detectado pelos testes

surge associado não só ao nível socioeconômico dos alunos, mas também ao volume de conhecimentos adquiridos ao longo dos anos anteriores de sua experiência escolar.

Franco (2004) distingue o rendimento do estudante - aquele medido em determinado momento da carreira escolar - da aprendizagem, que seria o conjunto de conhecimentos e habilidades acumulados desde o início do processo de escolarização; evidenciado que o rendimento alcançado por um aluno que já passou alguns anos dentro do sistema escolar não é fruto somente do contato com seu professor. Nesse sentido, avaliar o desempenho do professor em um dado momento, com base na aprendizagem acumulada por seu aluno, pressupõe um nível de intervenção irreal, pois o professor pode ter se esforçado pouco e alcançado resultados espetaculares e pode ter se esforçado muito com alunos cuja aprendizagem teria sido comprometida em anos anteriores.

Franco (2004) afirma que o sistema de avaliação deve ser revisto, constituindo um sistema que cubra a maior parte da diversidade inerente ao sistema educacional, pois o planejamento de um sistema de avaliação com vários tipos de coletas e de abordagens de análise favorece o conhecimento da realidade educacional.

Para Bonamino et al (2004) a qualidade da educação se dá em escolas em que existe equidade no aprendizado, não havendo distinção de classe social ou de qualquer outro tipo. As avaliações, no entanto, são importantes, porém é necessário levar em consideração a heterogeneidade existente no sistema avaliado, para que a avaliação se torne justa e tenha resultados reais.

De acordo com Colares (2005), a qualidade implica recursos, financiamento, investimento, ou seja, depende de muitos fatores, tanto internos quanto externos que, de maneira integrada, impactam no processo ensino-aprendizagem. Assim, não só o currículo, mas outras políticas precisam ser implementadas para que juntas e articuladas viabilizem melhores condições sociais e culturais para a população.

Colares (2005) discorre sobre a avaliação presente no cotidiano escolar, criticando os formatos tradicionais de avaliação, defendendo que a avaliação deva voltar-se para um processo de emancipação individual e coletivo.

Para Colares (2005), é necessário desenvolver uma prática permeada por um processo de planejamento coletivo no qual se insere a construção do Projeto Político-Pedagógico que é um importante instrumento para a gestão democrática da escola.

Colares (2005) destaca a importância da formação inicial de professores, auxiliando-os na percepção de que o ato de ensinar deve se constituir em um processo significativo e

gerador de aprendizagem, demonstrando que existem especificidades no ensino; uma aula significativa:

> [...] fica não apenas na memória, mas também registrada formalmente, o que possibilita novas percepções e novas aprendizagens, inclusive ressignificando alguns aspectos que, no momento da discussão, ainda não estavam suficientemente amadurecidos no sistema cognitivo de algum dos participantes. (COLARES, 2009, p. 43).

Colares (2005) entende a qualidade de ensino como "educação para a cidadania", ou seja, para formar integralmente o aluno como participante da realidade em que vive, porém, a qualidade, como ressaltou, necessita de muitos fatores. A avaliação deverá, no entanto, servir para emancipar o aluno.

Braslavsky (2005) realiza uma análise dos dez fatores que incidem na construção de uma educação de qualidade para todos no século XXI, concluindo que os dez fatores são: pertinência pessoal e social como foco da educação; a convicção estima e auto-estima dos estratos envolvidos; a fortaleza ética e profissional dos professores; a capacidade de condução dos diretores e o pessoal intermédio; o trabalho em equipe ao interior da escola e do sistema educativo; as alianças entre as escolas e outros agentes educativos; o currículo em todos os níveis educativos; quantidade, qualidade e disponibilidade de materiais educativos; pluralidade a qualidade das didáticas e, por fim, materiais e incentivos socioeconômicos e culturais.

Sob a ótica de Braslawsky (2005), uma educação de qualidade é aquela que permite que todos aprendam o que necessitam aprender, no momento oportuno de sua vida e de suas sociedades.

> [...] educação deve servir para que as pessoas e os grupos atuem no mundo, e para que se sintam bem atuando nesse mundo: conhecendo-o, interpretando-o, transformando-o, em uma relação fértil e criativa entre as pessoas, esses grupos e o ambiente. (BRASLAVSKY, 2005, p.11).

De acordo com Braslavsky (2005), a rápida mudança do mundo com o advento da sociedade da informação e da comunicação traz consigo novos desafios educacionais para o século XXI, com a necessidade de uma educação de qualidade para todos, pois todos estão tomando consciência de que a educação de qualidade é um direito inalienável, e que nenhuma forma de educação excludente merece ser qualificada como de qualidade.

Braslavsky (2005) considera a qualidade de ensino, como a formação integral do aluno, no sentido de conhecer sua realidade e transformá-la. Para que a educação de qualidade seja alcançada o autor enumera dez condições essenciais.

Nesse período (2001-2005) apenas um livro trata da avaliação da aprendizagem, pois acentuam-se as avaliações em larga escala, minimizando o foco na sala de aula (SANTOS, 2005).

Santos (2005) retoma que a avaliação diagnóstica permite analisar o que o aluno já sabe, o que precisa saber; a avaliação formativa considera o aprendizado do estudante em sua forma plena; a avaliação cumulativa considera o processo de comparação entre os comportamentos que os alunos manifestam em dado momento e os objetivos propostos; a avaliação somativa julga e classifica os alunos segundo seu aproveitamento, ao final de uma unidade, de um semestre, de uma série ou de um curso, e, por fim, a auto-avaliação permite a construção do conhecimento sobre a própria realidade, visando melhorar a qualidade educativa.

Santos (2005) considera que a auto-avaliação, comparada aos tipos de avaliação do parágrafo anterior, é a que mais contribui para a melhoria da qualidade de ensino nas escolas, ou seja, a construção do conhecimento da realidade dos alunos.

De 2001-2005 três livros tratam sobre avaliação institucional (MELCHIOR, 2001; PUENTES, 2004; MELCHIOR, 2004) Essa categoria é a que foi menos estudada pelos autores e só foram encontrados livros referentes a ela no terceiro período, quando as escolas começaram a se auto-avaliar para depois serem avaliadas em níveis maiores; entretanto, nota-se que as avaliações institucionais ganham força em relação ao ensino superior.

Segundo Melchior (2001), a partir dos anos sessenta tiveram início alguns movimentos que questionavam a avaliação realizada nas escolas. A partir de então, muitas ações foram desenvolvidas nos diferentes sistemas educacionais para minimizar os problemas existentes, no qual o exercício avaliativo não pode estar desvinculado do planejamento.

Melchior (2001) entende que a responsabilidade do professor está em abrir espaços e oportunidades que estimulem o aluno a querer aprender, a acreditar em si mesmo e a mobilizá-lo para a construção de novos conhecimentos. É o professor, com sua postura em sala de aula, que tem as melhores condições de influenciar de “forma significativa nas atitudes dos alunos”. (p. 25). Portanto, uma proposta em educação que contemple um trabalho com avaliação mediadora não será apenas ensino, mas, sobretudo, formação, procurando tornar o

aluno um sujeito com capacidade de aprender a aprender, que saiba pensar e, principalmente, capaz de intervir para melhorar a sua participação na sociedade em construção.

Melchior (2001) infere que a avaliação, muitas vezes, é usada como ‘arma’ contra o aluno. Quando isso acontece, o aluno passa a ter medo da avaliação, medo de fazer perguntas e de mostrar que não sabe, assim, a distância entre professor e aluno vai ficando cada vez maior.

> Apesar de tanto se falar em qualificar o processo de ensino e de aprendizagem nem sempre se pensa que é necessário qualificar o executor da ação docente. Surge, então, a importância do papel do supervisor como promotor e organizador da qualificação dos educadores. (MELCHIOR, 2001, p.52).

Para Melchior (2001), o supervisor tem uma responsabilidade enorme na coordenação e orientação dos Projetos que são desenvolvidos na escola, não servindo apenas como um técnico burocrático “mas um educador consciente, reflexivo e crítico que está a serviço da promoção do desenvolvimento humano e técnico daqueles que com ele atuam” (p.65). Nesse sentido, o técnico deve articular toda a comunidade escolar, criando uma carta de intenções na qual a melhoria de ensino deve ser o objetivo principal.

Melchior (2001) entende que a avaliação tem um grande poder, devendo ser mediadora, que procure formar o aluno como um todo. A qualidade de ensino para esse autor se traduz na capacidade do cidadão intervir na sua realidade de modo positivo.

Segundo Reinhold (2004) a avaliação institucional serve para aperfeiçoar constantemente os Projetos Pedagógicos e o Plano de Desenvolvimento Institucional. Não se trata de avaliar, como um processo estanque e acabado, pois “a Avaliação Institucional não é um processo morto; ou dados que vão para a prateleira ou arquivo, ou para servir apenas à crítica ligeira; é um processo vivo e ativo a serviço das próprias instituições”(p.35).

Reinhold (2004) trata da avaliação como um processo dinâmico em que as pessoas participantes do processo de avaliação é que constroem a avaliação institucional, porque são estas pessoas envolvidas diretamente com o contexto e a realidade da instituição que podem melhor pontuar as necessidades de mudança visando o aperfeiçoamento e a qualidade do ambiente educacional. Portanto, o processo de Avaliação Institucional deve ser planejado e executado dentro de um comprometimento ético, priorizando ações, solucionando problemas e impasses, negando um caráter punitivo e depreciador, valorizando assim as potencialidades de cada indivíduo.

Segundo Reinhold (2004):

> [...] quando assumida voluntária e conscientemente pela comunidade interna, como um empreendimento coletivo de caráter pedagógico e emancipatório, a Avaliação Institucional tem o potencial de transformar a própria instituição e as pessoas que nela atuam. (p.38).

Sordi (2004, p.74) alerta que "a avaliação externa carrega consigo uma força capaz de desestabilizar projetos pedagógicos emergentes, contra hegemônicos". Para Sordi (2003), é necessário construir “uma nova cultura de avaliação, em que a participação voluntária e coletiva seja transparente e presente, sem culpas e sem medo dos resquícios de uma avaliação tradicional” (p.80).

Pontes e Orru et al (2003) consideram o processo de avaliação como condição necessária para que uma instituição se transforme, que melhore sua qualidade de ensino, porém Sordi (2004) alerta que deve-se construir uma nova concepção de avaliação coletiva e transparente, para que as instituições sejam verdadeiramente avaliadas.

Segundo Melchior (2004), o processo avaliativo, se realizado sob reflexões que conduzem à auto-análise e à avaliação dos processos, tem chance de chegar às transformações que contribuirão para o desenvolvimento qualitativo da instituição.

Melchior (2004) afirma que o aprendiz aprende somente o que é capaz de assimilar em um determinado momento, de acordo com o que ele já sabe, com suas experiências, expectativas, motivos e desejos. Enfatiza-se que a aprendizagem é extremamente seletiva sobre as diversas informações do meio, conectadas entre si de forma pessoal. Assim, ela é única, específica para cada um dos aprendizes. Além disso, a eficácia da ação não depende somente do aprendiz, mas de uma variedade de componentes de diferentes naturezas.

De acordo com Melchior (2004), quando o objetivo é a qualificação dos processos e uma maior produtividade, não basta analisar somente um aspecto como os alunos e aprendizagem deles; para se analisar verdadeiramente a qualidade de ensino é necessária análise de outros aspectos, tanto relacionados aos professores como ao próprio ambiente institucional.

Para Melchior (2004), a avaliação institucional estimula o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos e se aplicada de modo correto tende a contribuir para a qualidade de ensino.

Três livros tratam da avaliação externa nesse período (2001-2005) (FRANCO 2001; VILLAS BOAS, 2002; FREITAS, 2002).

Segundo Franco (2001), o objetivo declarado do SAEB é gerar e organizar informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação nacional, permitindo o monitoramento de políticas brasileiras, fornecendo subsídios para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência da educação no Brasil.

A partir de 1995, segundo Franco e Bonamino (2001) o SAEB passou a coletar informações não só sobre os resultados de alunos em provas e testes, mas também sobre a origem social dos alunos, suas características demográficas e suas condições de moradia. Esta configuração de dados permitiu a investigação não só das características escolares de escolas eficazes, mas também das características escolares que promovem equidade, ao minimizarem a influência da origem social no resultado escolar dos alunos.

Segundo Franco (2001), no SAEB também são aplicados questionários contextuais aos professores, diretores, escola e aluno. Essa avaliação é amostral; “que testa amostras probabilísticas complexas das diversas unidades da federação (estados e o distrito federal).” (FRANCO, 2001, p. 16). Esse instrumento tem como objetivo “levantar informações da origem familiar dos alunos, seus hábitos e condições de estudo, bem como os estilos pedagógicos de seus professores e a forma de gestão das escolas” (FRANCO, 2001, p. 17).

Segundo Lüdke (2001, p.27) “não se pode imputar à avaliação a responsabilidade pelo fracasso escolar, mas não se pode também isentá-la inteiramente dessa responsabilidade, pois ela representa o conjunto de mecanismos por meio dos quais se sanciona o sucesso ou o insucesso do aluno".

Franco (2001) tece críticas às avaliações em geral.

> Ainda não conseguimos, entretanto, desenvolver um conjunto de recursos avaliativos correspondentes a essa percepção do papel da escola (o da transformação social), pois continuamos ainda presos a soluções orientadas muito mais na direção do acerto técnico do que do sociológico. Isto é, cuidamos, em geral, de elaborar boas provas e testes bem-feitos e atentamos pouco para os efeitos do uso desses instrumentos sobre o destino dos alunos (FRANCO, 2001, p. 32).

Franco et al (2001) partem da ideia de que as avaliações externas contribuem para a qualidade de ensino nas escolas, porém podem também contribuir para o fracasso escolar, na medida em que evidenciam dificuldades graves que escolas enfrentam por questão da falta da equidade em educação no nosso país.

Villas Boas (2002) lembra que a avaliação foi um dos temas mais debatidos, aparecendo em 13 dos 92 artigos da LDBEN de 1996, tendo assumido papel central na cena

política contemporânea, pois é braço visível e invisível das reformas educativas necessárias aos ajustes econômicos que caracterizam a sociedade globalizada, nesse sentido a autora exalta a importância atribuída aos processos avaliativos, indicando a necessidade de que estes sejam concebidos e conduzidos com vistas ao desenvolvimento de alunos, professores, cursos e instituições.

Segundo Villas Boas (2002), a avaliação é necessária para promover a inclusão, e não a exclusão e para que isso aconteça, é necessário que todos os profissionais da educação que atuam na escola também tenham a chance de se desenvolverem e de se atualizarem.

Para Sordi (2002), a avaliação, no seu sentido amplo, se faz presente em todas as relações humanas. A avaliação contribui para revelar uma identidade, possibilitando uma reflexão e uma tomada de decisão que vai ser construída por cada instituição. As instituições de ensino foram obrigadas a se olhar ou a se preparar para serem vistas, preocupadas com a imagem externa e os decorrentes prejuízos ou vantagens dessa imagem. Nesse sentido, o processo de avaliação externa obrigou um olhar para dentro e uma preparação para fora, exigindo da comunidade escolar um processo que priorize a prática da auto- avaliação.

Sordi (2002) afirma que o conceito de qualidade vai além das relações de custo, benefício, eficiência e eficácia, buscando outras variáveis que permitam sinalizar o desempenho da Instituição. A qualidade é vista no inter-relacionamento de suas ações, nos resultados efetivos que produzem, quando referenciadas nos objetivos éticos, sociopolíticos e pedagógicos que a norteiam. Como diz Sordi, 2002, p. 67:

> Avaliar implica o desejo de conhecer, tirar a máscara, ato de entrega que não pode ser imposto simplesmente. Daí a defesa de processos de avaliação regidos pela adesão voluntária, que sinalizam na direção do compromisso com os resultados avaliativos, dando-lhes conseqüência.

Villas Boas et al (2002) defendem que a escola de qualidade produz resultados positivos em relação aos objetivos impostos pela sociedade que nela está inserida, portanto, a avaliação auxilia no sentido de a escola olhar para si, se enxergar, para poder se aperfeiçoar em relação aos seus objetivos.

Segundo Vianna in Freitas (2002), avaliação não se limita apenas à verificação do rendimento escolar, a avaliação têm se concentrado em um nível maior, objetivando a qualidade de ensino. A avaliação não deve quantificar ou classificar, mas chegar a resultados estando vinculados ao projeto político pedagógico da escola, servindo como um processo de algo maior, que envolve ações.

Vianna (2002) afirma que as avaliações no contexto educacional brasileiro são promovidas em nível federal, ou seja, pelo Ministério da educação (SAEB, ENEM) ou estadual por intemédio das Secretarias de Estado (SARESP) quase sempre ligada a uma instituição de ensino superior; porém, nota-se certa desarticulação entre as instituições que estruturam a avaliação e os diferentes tipos de clientelas interessadas. O resultado é imediato: "o comprometimento da validade conseqüencial dos elementos levantados" (p.64).

Segundo Soares (2002), "os resultados do SAEB não chegam ao professor naquilo que é importante para a sua prática pedagógica. Nesse sentido, Vianna também afirma:

> O grande problema do SAEB é que os seus resultados não chegam à escola e nem aos professores, não gerando, por conseguinte, qualquer impacto no sistema de ensino. Podem dar margem a pesquisas, muitas de grande sofisticação estatística, importantes do ponto de vista científico, cujos resultados não se traduzem em ações pelos professores. (VIANNA, 2002, p. 136);

Ludke (2002) refere que no campo da avaliação educacional escolar ainda não foi estabelecido o lugar que ela deve ocupar na formação do futuro professor e também daquele que já está exercendo a docência. "Não estamos conseguindo converter o conhecimento teórico acumulado sobre avaliação educacional em saber do professor, futuro ou atual, para que ele possa enfrentar com sucesso os problemas de seu trabalho cotidiano com os alunos" (p. 96).

Freitas et al (2002) indicam que a avaliação auxilia na qualidade de ensino das escolas, porém, da maneira como tem sido aplicada e divulgada, não será possível que a avaliação externa auxilie, pois, segundo eles, seus resultados não chegam até a escola, para que se possa enxergar as suas dificuldades e trabalhar a partir disso.

Nesse terceiro período, dos oito livros encontrados sobre qualidade de ensino, sete relacionaram a qualidade de ensino às questões sociais e apenas um livro relaciona-se ao cumprimento de metas, eficácia e eficiência. Sobre os livros que tratam da avaliação, três discutem a avaliação externa, um trata sobre a avaliação da aprendizagem e surge uma nova categoria que é avaliação institucional, com três livros, no qual a escola começa a se auto-avaliar.

Como já referido ao tratar do contexto educacional, houve, durante esse período, poucas alterações na LDBEN em relação à legislação educacional ao final da década de 1990.

É notável, no entanto, um claro movimento em relação às avaliações, no qual as avaliações externas começam a ser valorizadas, principalmente pelo Estado.

2.3 Os anos atuais: 2006-2010

Nesse item serão analisados os livros do último período estudado: 2006-2010. Os livros estão organizados pelas categorias: qualidade social, qualidade total, avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e avaliação externa. Foram encontrados livros em todas as categorias levantadas.

Quadro 7 Relação de livros de 2006-2010, contendo ano, título, autores, editoras e palavras-chave.

39	2006	*Qualidade do Ensino na Escola Publica*	BEISIEGEL, C. R.	Liber livro	Qualidade social
40	2007	*A avaliação da educação básica no Brasil:* dimensão normativa, pedagógica e educativa	FREITAS, D. N. T	Autores associados	Avaliação externa
41	2007	*A compreensão de um conceito*: o avaliar. A construção de um conceito: o transformar.	MENIN, A, M (Org).	Letras A margem	Avaliação externa
42	2007	*A Qualidade na Educação:* A Luta por Melhores Escolas em São Paulo e Nova York	GALL, N.	Editora Moderna	Qualidade total
43	2007	*A Qualificação da escola* - um novo enfoque	MURILLO, F. J; MUÑOZ-REPIS, M.	Artmed	Avaliação institucional
44	2007	*Custo Aluno-Qualidade Inicial:* Rumo à Educação Pública de Qualidade	CARREIRA, D.	Global	Qualidade social
45	2007	*Qualidade na Educação Fundamental Pública nas Capitais Brasileiras:* Tendências, Contextos e Desafios	ALVES, F.	Argvmentvm	Qualidade social
46	2008	*Virando a Escola do Avesso por meio da Avaliação*	VILLAS BOAS, B. M. F.	Papirus	Avaliação da aprendizagem
47	2009	*Educação*: Competência e Qualidade	MACHADO, N. J	Escrituras	Qualidade social
48	2010	*Qualidade na Educação* - Uma Nova Abordagem	GADOTTI, M.	Inst. Paulo freire	Qualidade social

No último período pesquisado, 2006-2010, foram levantados 6 livros que tratavam da qualidade de ensino e apenas 1 livro que tratava da qualidade total (GALL, 2007) e 5 obras relacionavam-se à questão social (BEISIEGEL, 2006; CARREIRA, 2007; ALVES, 2007; MACHADO, 2009; GADOTTI, 2010).

Gall (2007) faz uma análise comparativa entre Nova York e São Paulo, constatando que a grande diferença entre as escolas de Nova York e São Paulo está no financiamento, pois enquanto Nova York gasta US$ 12 mil por ano com cada estudante, São Paulo gasta apenas US$ 800.

> [...] os diretores de escolas de Nova York recebem mais dinheiro para suas escolas. Têm autonomia para contratar professores, tomar decisões relativas ao orçamento, escolher serviços de apoio para melhorar as escolas e desenvolver seu programa de ensino. Recompensas e sanções para os professores, diretores e alunos são agora decididas em função de dados baseados no desempenho dos alunos em testes-padrão. Escolas cronicamente deficientes foram fechadas e seus diretores, removidos. Sob uma política de "sem desculpas", os diretores são advertidos de que podem ser demitidos se sua escola não mostrar progressos. (GALL, 2007, p.96).

Porém, segundo Gall (2007), uma nova janela de oportunidades abriu-se para a reforma escolar no Brasil quando o governo federal anunciou o PDE que inclui:

> [...] exames de alfabetização para crianças de 6 a 8 anos; salário mínimo mensal nacional de R$ 850 para os professores; treinamento contínuo de professores; instalação de computadores em todas as escolas; melhor transporte escolar; a expansão do Bolsa-Família para incluir alunos até 17 anos; expansão do ProUni para oferecer bolsas integrais e empréstimos a estudantes em universidades privadas; a criação de um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e um plano de metas para as redes municipais e estaduais de ensino; apoio técnico e financeiro para aproximadamente mil municípios com os mais baixos índices de qualidade. (GALL; GUEDES, 2007, p. 54).

Segundo Gall (2007), o Saresp realizado no estado de São Paulo inteiro serviu para classificar as escolas, porém, os resultados dos testes não foram publicados por escolas e individualmente. Só recentemente, o Ministério da Educação publicou os resultados dos testes nacionais da Provinha Brasil de cada escola na internet. Mas há ainda pouco monitoramento do progresso individual do aluno e do ambiente escolar.

Em outra perspectiva Beisiegel, (2006) considera a expansão do ensino como um valor na sociedade, porém, as suas consequências ainda não foram bem entendidas, pois a administração pública não conseguiu atender às mudanças em relação à natureza entre o tipo

de escola e sociedade que se impunha, por esse motivo pôde ser notada uma mudança qualitativa sensível que se acentuou.

> O esforço de ampliação da capacidade de matrícula das escolas públicas e particulares desenvolveu-se, nas últimas décadas, sob a pressão de escassez relativa de recursos financeiros, materiais e humanos, e sob a influência de imposições extra-educacionais, quase sempre radicadas em interesses políticos eleitorais ou econômicos. A rapidez da mudança, as pressões de interesses e a escassez de recursos introduziram inúmeras distorções no crescimento da rede de escolas. (BEISIEGEL, 2006, p.101).

Segundo Beisiegel (2006), esses fatos afetaram de modo direto a qualidade dos serviços apresentados nas escolas, pois esse crescimento ocorreu em uma situação em que as possibilidades de investimentos não eram favoráveis, o que resultou em prédios improvisados, professores despreparados e muitos outros empecilhos, sem contar a quebra de conteúdos que agora atenderia a outros interesses.

Beisiegel (2006) considera que o primeiro ponto para se promover a qualidade de ensino nas escolas é aceitá-la como ela está, burocratizada e expandida. Quem apóia a democratização do ensino não pode recusar ou criticar as dificuldades dos alunos na escola. Não dá para mudar a sociedade, quem terá que se adequar à sociedade é a escola, e não o contrário.

> Quando se diz que foi por causa da expansão do ensino que se chegou a essa situação de crise no ensino, que a expansão do ensino levou a uma deteriorização do ensino, na verdade, o que estamos dizendo é o seguinte: é preciso tirar da escola essa população que não rende, porque assim nós poderíamos voltar a ter a qualidade anterior (...) nós estamos democratizando com uma das mãos e tirando com a outra. (BEISIEGEL, 2006, p.108).

Portanto, para Beisiegel (2006), para que ocorra uma melhora da qualidade de ensino da escola é necessária a percepção da escola como ela se encontra e um planejamento a partir da escola que está posta.

Carreira (2007) estuda a qualidade de ensino na perspectiva democrática, apoiando-se no financiamento educacional, mostrando quais programas têm sido implementados para esse setor, frisando a importância do financiamento da educação para a melhora da qualidade de ensino nas escolas.

Segundo Carreira (2007), no Brasil, o gasto por aluno é baseado na divisão entre os recursos da vinculação orçamentária e o número de alunos matriculados, contudo, tal medida

não tem sido capaz de garantir o padrão mínimo de qualidade referido em diversos documentos legais.

Nesse sentido, Carreira (2007) entende que o financiamento da educação, ao trazer como principal objetivo a definição de um padrão mínimo de custo por aluno capaz de ampliar o acesso das pessoas na escola, responde às necessidades dos alunos e atende o que está disposto no PNE. O ideal de um custo aluno qualidade (CAQ) é a principal bandeira da Campanha Nacional pelo direito à Educação que se insere como movimento que luta por uma educação de qualidade para todos.

Carreira (2007) busca construir uma trajetória capaz de colaborar na elaboração da matriz do CAQ, tendo ciência que esta definição é inicial e, portanto, deve ser apenas o primeiro passo na caminhada da melhoria da qualidade educacional brasileira.

Carreira (2007) entende que a qualidade é um conceito histórico, socialmente construído, que está em constante disputa e que em cada momento histórico representa um conceito diferenciado, daí a necessidade de se explicitar o que se entende por qualidade.

Para Carreira (2007), a qualidade de ensino é um processo em que se tem uma formação para toda e qualquer pessoa, respeitando suas peculiaridades e diferenças de forma democrática, justa e pensando no ser humano completo e complexo, no entanto, é fundamental definir os insumos capazes de garantir uma escola de qualidade, sendo necessário, para tanto, levar em consideração os fatores que interferem na definição do CAQi: tamanho da escola/creche; jornada dos alunos; relação alunos-turma e alunos-professores; salários dos professores.

Com a adoção do CAQi é possível colocar o Brasil “em uma situação mais próxima daquela ocupada pelos seus vizinhos sul-americanos e muito mais adequada aos interesses de sua população” (CARREIRA, 2007, p. 112).

Segundo Alves (2007), a partir da década de 1990, o Brasil passou a contar com avaliações nacionais, que permitiram acompanhar a qualidade da educação brasileira. Ainda nessa década, ocorreu a universalização do acesso da população ao ensino, alterando expressivamente o fluxo escolar, o que sinalizou a gravidade do problema da qualidade.

Alves (2007) investiga a qualidade do Ensino Fundamental das capitais brasileiras no período de 1996 a 2005 face às mudanças expressivas que ocorreram na educação no Brasil, principalmente no que se refere à alteração no fluxo escolar (entendido aqui pela quantidade de alunos, que se acentuou), ao papel dos municípios na administração e ao modo

heterogêneo pelo qual cada um destes fatores atuou nas diferentes redes de ensino das capitais.

Alves (2007) investiga a associação das políticas públicas sobre o desempenho das redes de ensino das capitais brasileiras, a partir dos dados para a 4ª série do Ensino Fundamental do SAEB 1999, 2001 e 2003, analisando que a formação dos professores e o atendimento à Educação Infantil têm associação positiva no desempenho discente no ensino fundamental.

O estudo desenvolvido por Alves (2007) mostrou que a maior oferta de educação infantil está associada ao maior desempenho dos alunos das redes de ensino públicas das capitais brasileiras.

Alves (2007) enfatiza que os temas da qualidade e quantidade precisam ser tratados de modo integrado, pois, a despeito da década de 1990, sérios problemas de fluxo ainda persistem e a mudança no alunado afeta os indicadores de qualidade.

Alves (2007) considera que o SAEB sinalizou para um moderado declínio da qualidade. Ainda que a maior parte desse declínio tenha sido explicada pela chegada de novos contingentes de alunos às séries avaliadas pelo SAEB, a melhor evidência de pesquisa disponível sinaliza pequena diminuição da qualidade da educação, indicada por diminuição do desempenho médio dos alunos, depois de filtrado o efeito da mudança na composição dos alunos.

Para Alves (2007), a avaliação é de grande importância, pois sinaliza grandes problemas, quando analisados seus resultados.

Para Machado (2009), a ideia de qualidade na empresa não significa o mesmo que na escola; uma categoria-chave para a caracterização da qualidade na empresa é a de cliente, e um princípio a ser considerado é o de que o cliente deve sempre estar satisfeito e sempre ter razão. Na escola, a categoria ‘cliente’ ocupa um papel de protagonista, que é a de cidadão, “claro que o consumidor ou cliente constitui uma dimensão na formação do cidadão, mas reduzir a idéia de cidadão à de mero consumidor é uma simplificação absolutamente inaceitável” (p.35).

Machado (2009) trata da questão da qualidade na educação básica brasileira, constatando que a discussão sobre a qualidade é quase inteiramente pautada pela exibição de dados numéricos, de médias e porcentagens.

Machado (2009) refere-se à posição do professor em relação à comunidade escolar, afirmando que em alguns momentos, o professor estabelece uma relação simétrica com os

integrantes da rede, mas, em outros, precisa assumir posição assimétrica para ajudar a rede a avançar.

Segundo Machado (2009), o desafio da qualidade contínua é fazer com que o professor consiga tecer significações, mediar relações, mapear relevâncias, narrar, ser tolerante e ter autoridade, exigindo respeito aos saberes e à autonomia do educando, substituindo a palavra pelo exemplo, a reflexão e crítica sobre a prática, liberdade, autoridade e diálogo.

Com relação às competências do professor, Machado (2009) afirma que o bom professor consegue articular temas aparentemente desconectados, construindo significados por meio de relações advindas de múltiplos conteúdos e integrando-os em feixes significativos. “De modo geral, uma pessoa é considerada competente se é capaz de mobilizar o que sabe para realizar o que deseja” (p.57).

Segundo Gadotti (2010), a qualidade na educação pode ser vista pelo ângulo da adequação de melhores estratégias para alcançar velhos objetivos instrucionais ou em função de um currículo em mudança. É um conceito ligado à vida das pessoas, ao seu bem viver. Nesse sentido, há variáveis, intra e extra-escolares, que interferem na qualidade da educação, entre elas, a concepção mesma do que se entende por educação.

Gadotti (2010) considera que qualidade e quantidade são conceitos complementares; qualidade para poucos é privilégio, não é qualidade. Por isso, a qualidade da educação precisa ser encarada de forma sistêmica.

Gadotti (2010) sustenta que a qualidade é um conceito dinâmico, que deve se adaptar a um mundo que experimenta profundas transformações. Trata-se de um conceito político que, apesar de elementos comuns, se altera, dependendo do contexto.

Para Gadotti (2010), qualidade significa melhorar a vida das pessoas. Na educação, a qualidade está ligada diretamente ao bem viver da população, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não é possível separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, “como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela” (p.30).

Para Gadotti (2010), qualidade não se mede só pela reprodução de conteúdos, mas pela criação de conhecimentos e esta se conquista pela pesquisa, pela leitura, pela reflexão.

> Aprendemos mesmo enquanto dormimos. Não aprendemos apenas na escola. Por isso, só conhecemos realmente o que construímos e reconstruímos de

> forma autônoma. E sabemos que estamos aprendendo, que estamos atingindo nossos objetivos, quando avaliamos o que aprendemos. A avaliação é um momento do processo de aprendizagem. (GADOTTI, 2010, p. 120).

Segundo Gadotti (2010), ter qualidade em educação é ter equidade e melhorar a vida das pessoas também fora da escola; a avaliação deverá ser dialógica, fazendo com que o aluno pense sobre o que aprendeu de forma autônoma.

Nesse último período é possível notar que a qualidade de ensino está numericamente vinculada à qualidade social, no sentido de que a escola para ser de qualidade deve melhorar não só o aprendizado, mas a vida do educando fora da escola; isso indica que o aluno deve participar socialmente do seu grupo, aprendendo a pensar de forma autônoma e crítica.

Nesse último período, somente um livro analisado trata da avaliação da aprendizagem (VILLAS BOAS, 2008).

Villas Boas (2008) analisa questões como repetência, evasão escolar, dificuldades e possibilidades da auto-avaliação, processo de aprendizagem por meio das diversas formas de avaliação. A autora afirma que as provas tradicionais não devem ser descartadas, "desde que inseridas na lógica da avaliação formativa e não na lógica da avaliação classificatória."

Villas Boas (2008) considera que a prova não deve ser o único procedimento de avaliação, pois a avaliação está presente em todos os momentos e espaços escolares, dentro e fora da sala de aula. Todos os que atuam na escola avaliam e são avaliados. Atrelada a objetivos comprometidos com os princípios de emancipação, criatividade, reflexão, parceria, criticidade e autonomia, a avaliação pode contribuir para a construção da escola em que todos aprendam e na qual deixem de ter sentido palavras como aprovação, reprovação, recuperação, "passar de ano".

Para Villas Boas (2008), o professor precisa possuir concepções de qualidade e ser capaz de julgar de acordo com essa concepção, já o educando precisa ser capaz de monitorar continuamente a qualidade do que está sendo produzido durante o próprio ato de aprender e ter repertório de encaminhamentos ou estratégias, aos quais possa recorrer. Isso significa que o aluno tem que ser capaz de julgar a qualidade da sua produção e de regular o que está fazendo enquanto o faz.

Villas Boas (2008) afirma que o educando deve saber o que se espera dele; sendo capaz de comparar o seu nível atual de desempenho com o esperado; engajando-se na ação apropriada que leve ao fechamento da distância entre os níveis; e que essas condições sejam satisfeitas simultaneamente.

A finalidade da avaliação é promover o aprendizado do aluno com a qual "os professores analisam, de maneira frequente e interativa, o progresso dos alunos, para identificar o que eles aprenderam e o que ainda não aprenderam, para que venham a aprender, e para que reorganizem o trabalho pedagógico" (VILLAS BOAS, 2008, p. 34).

Villas Boas (2008) considera a avaliação formativa um importante instrumento para a ação educativa, ou seja, para que melhore a qualidade de ensino.

Nota-se, na primeira década, maior publicação de livros que tratam da avaliação da aprendizagem, mas nesta ultima década essa categoria se tornou escassa, expressando uma tentativa dos autores que tratam da categoria avaliação de aprendizagem de fazer com que essa avaliação surtisse efeitos positivos, preparando os alunos para as avaliações em nível *macro*.

Nesse último período (2001-2005) apenas um livro estudado faz referência à avaliação institucional (REPIS, 2007).

A avaliação institucional, de acordo com Murillo e Repis (2007), contribui para que o saber da comunidade escolar seja incorporado e reconhecido como legítimos, intensificando a qualidade das trocas intersubjetivas que ocorrem na escola empoderando os atores locais para a ação.

> A avaliação é categoria que gera ação. Ação que pode (deve) se orientar pelas "estratégias de compromisso" com as aprendizagens dos estudantes ao invés de um acatamento cego às normas e regras existentes a que se obtém adesão sem comprometimento, como resposta de conveniência as "estratégias do controle" institucional (MURILLO e REPIS, 2007, p. 54).

Angulo (2007) afirma que o desvelamento do conceito de qualidade de ensino representa avanço rumo à melhoria da escola, portanto, essa é uma questão compreensivelmente polêmica.

Conforme Angulo (2007, p. 128),

> [...] as mudanças sustentam-se em visões morais de melhora, ou seja, em valores, formas de convivência e escolhas que realizam as coletividades (e inclusive, nas omissões que realizam ativamente). Contrariar esse substrato é tentar ocultar a própria raiz da ação humana; mas assumí-lo supõe aceitar o debate e a discussão sobre o que significa, ao menos para a coletividade, para a comunidade e para a sociedade onde está situada, uma educação de qualidade.

Angulo (2007) enfatiza que a escola deve ser um lugar idôneo, em que os educadores possam trabalhar juntos para enfrentar situações difíceis e consolidar boas ideias no ensino. A escola é o lugar na qual a reflexão crítica não é uma dialética passiva, e sim um paradigma de conhecimento e "re-conhecimento" dentro de um contexto de ação. "A escola é mais do que um lugar onde se ensina a pensar criticamente: também é o lugar para pensar criticamente sobre a educação" (p.128).

Murillo e Repis et al (2007) consideram que a avaliação institucional é importante na medida em que os atores escolares se enxergam, se conhecem e realmente são testados nas suas habilidades.

Do exposto, é possível notar que as avaliações, tanto da aprendizagem, quanto institucionais, estão nesse último período com foco nas avaliações externas, pois essa categoria (avaliação externa), como se pôde notar nos dois últimos períodos, começa a ter grande centralidade nas políticas educacionais.

No último período, foram detectados dois livros da categoria avaliação externa (FREITAS, 2007; MENIN, 2007).

Freitas (2007) constata a partir das contribuições de Sandra Zákia Sousa que na segunda metade da década de 1980 a avaliação passou a ganhar: "sentido como processo de compreensão da escola, destinado a direcionar suas intervenções, articulando-se avaliação da aprendizagem com avaliação da escola" (p. 16).

É no artigo 206 da Constituição Federal que Freitas (2007) destaca o âmbito constitucional em que a avaliação educacional estava posta, afirmando que a expressão "garantia de padrão de qualidade" impõe questionamentos referentes à avaliação educacional, pois ao tratar de definir padrões de qualidade é preciso resolver de qual qualidade se fala e para quem tal qualidade se faz necessária.

Segundo Freitas (2007), a lei 9.424/96, que regulamentou o FUNDEF, foi "um mecanismo importante de intervenção na situação existente, caracterizada por extrema desigualdade tributária entre estados e municípios, que dificultava a garantia de um padrão razoável de qualidade educacional para todos" (p. 69).

Freitas (2007) afirma que o processo de constituição do SAEB fez parte do processo de transformação do Estado brasileiro, passando de Estado-executor à Estado-avaliador e regulador, tratando as avaliações externas como mecanismo estratégico para a gestão pública que consolidou um "princípio de competição, desencadeando a supervalorização da

comparação, sendo que estas circunstâncias contribuíram para que a comparação fosse constituída de um valor próprio, de um valor em si" (p. 177).

Freitas (2007) descreve a avaliação educacional nas políticas públicas do Brasil, considerando que a avaliação externa da educação contribui para regular a qualidade do ensino no país.

Pugas (2007) afirma que nos anos 90 o Brasil passou a ser um dos países com maior número de testes, contando com amplo banco de informações, com avaliações em âmbito nacional e internacional. O PISA, em 2005, por exemplo, "detectou que existe um problema sistêmico na nossa educação, provando que nossos alunos têm dificuldades que independem do nível social a que eles pertencem" (p.31).

As avaliações externas, segundo Pugas (2007), pautam-se pela "aplicação de testes para medição do rendimento dos alunos e controle dos resultados pelo Estado.

Menin (2007) considera imprescindível em âmbito de avaliação educacional a "necessária conscientização das ações desencadeadas pelo processo, resultando e/ou provocando mudanças" (p.19) no aluno, ou instituição em que ocorrem.

> É preciso um posicionamento pessoal, responsável e radical de comprometimento com a construção de uma sistemática de avaliação que vise o aperfeiçoamento da qualidade da educação – isto é, do ensino, da aprendizagem e da gestão institucional – com finalidade de transformar a escola atual em uma instituição voltada e comprometida com a aprendizagem de todos e com a transformação da sociedade. (PUGAS, 2007, p.40).

Para Ferreira (2007):

> A ausência de precisão nessa dimensão compromete todo o processo avaliativo e, consequentemente, a confiabilidade sobre o prejuízo de valor atribuído aos resultados da avaliação. Muito mais que uma preocupação técnica essa questão diz respeito à garantia da qualidade da avaliação de sistemas educacionais que, em primeira e em última análise deve concretizar o objetivo a que se destina: propiciar ações de melhoria para a educação. (p.91).

Menin et al (2007) concebem que a avaliação externa, quando aplicada corretamente, com a finalidade de melhorar a qualidade de ensino na escola, poderá contribuir de forma efetiva.

Em suma, é possível considerar que dos livros pesquisados, a maior parte dos autores considera que a avaliação externa auxilia na melhoria da qualidade de ensino, no sentido de diagnosticar as falhas no processo de aprendizagem, e critica o uso que se faz dos resultados dessas avaliações, de modo que, dependendo do resultado, seu uso pode ser maléfico para a qualidade de ensino.

Nesse período nota-se uma valorização das avaliações externas, na qual os resultados podem ser usados como apoio político para explicitar pioras ou melhorias da qualidade de ensino.

Contudo, as indagações postas a partir dos objetivos dessa pesquisa são: o que pensam a comunidade escolar sobre a qualidade de ensino e a avaliação da educação? Permaneceram tendências ou as concepções se modificaram conforme as mudanças e teorias novas se impuseram? Como as produções do conhecimento científico publicado nas editoras comerciais têm repercutido nas escolas e nos atores educacionais que atuam nela?

A seguir serão apresentadas as concepções sobre qualidade de ensino e avaliação da educação em nível local, a partir da entrevistas realizadas com uma amostra da comunidade escolar de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Como já mencionado na introdução, as concepções que se têm nessa cidade podem diferir de qualquer outra cidade. Pela impossibilidade de uma amostra maior, optei por atingir apenas a localidade, no entanto, foram pesquisados os três âmbitos administrativos educacionais presentes na cidade: estadual, municipal e particular, todos abrangendo a educação de ensino básico.

CAPÍTULO 3. A CONCEPÇÃO DOS ATORES DA EDUCAÇÃO EM AMBITO LOCAL

O objetivo das entrevistas foi analisar se a produção do conhecimento publicados em livros tem repercutido na concepção de qualidade de ensino e avaliação da educação da comunidade escolar entrevistada, ou seja, o que os atores da educação em nível local (*micro*) entendem como qualidade de ensino e se as avaliações, especialmente as externas, contribuem para qualidade de ensino e como tem sido a repercussão dessas provas na escola, como elas têm influenciado positiva ou negativamente sobre qualidade de ensino nas escolas entrevistadas.

A exploração das questões foi dividida em três partes, confrontando, primeiro, as falas dos diretores; em seguida, dos professores; e, por fim, a dos pais.

As três escolas em que foram realizadas as entrevistas localizam-se na região central de uma cidade do interior do estado de São Paulo, com aproximadamente 30 mil habitantes. A escolha dessa cidade deu-se pela facilidade da pesquisadora com o contato com as escolas, pois a pesquisadora habita e trabalha nessa cidade.

A escola estadual é a escola mais antiga da cidade, tendo 75 anos de existência; atende a uma população de classe média e média baixa, funciona no período da manhã e tarde, atendendo somente a primeira fase do ensino fundamental: 1º ano ao 5º ano; e aos finais de semana recebe a população do projeto "escola da família". Os professores utilizam os livros "Ler e Escrever"[6] oferecidos pelo governo.

A escola municipal é uma escola com 30 anos de fundação, atende a uma população de classe média e média baixa, funciona no período da manhã e tarde atendendo ao ensino infantil e primeira fase do ensino fundamental (1º ao 5º ano), durante a noite atende à EJA (educação de jovens e adultos) e curso profissionalizante de contabilidade. Tem sistema apostilado adquirido pela secretaria municipal de educação do sistema Positivo e também trabalha com o livro: "Ler e Escrever", do estado.

A escola particular tem 10 anos de existência, atende a uma população de classe média e alta, funciona no período da manhã e tarde com educação infantil, fundamental primeira e

[6] O programa Ler e Escrever é um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. Sua meta é ver plenamente alfabetizadas, até 2010, todas as crianças com até oito anos de idade (2ª série/3º.ano) matriculadas na rede estadual de ensino, bem como garantir recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos das demais séries/anos do Ciclo I do Ensino Fundamental. (ver mais em: http://lereescrever.fde.sp.gov.br)

segunda fase e ensino médio; aos finais de semana oferece um curso de Pedagogia à distância. Trabalha com o material apostilado do sistema Objetivo.

Os roteiros das entrevistas encontram-se no apêndice desse trabalho. O contato com os entrevistados foi feito pessoalmente, através de agendamento das entrevistas, que foram realizadas individualmente, na própria escola, para os diretores(as) e professoras; já as mães foram entrevistadas em suas residências por preferência delas.

No capítulo que se inicia serão utilizadas siglas para identificar os atores escolares: V.D.E. (vice-diretora da escola estadual), D.M. (diretora da escola municipal), D.P. (diretora da escola particular, P.E. (professora da escola estadual), P.M. (professora da escola municipal), P.P. (professora da escola particular), M.A.E (mãe de aluno da escola estadual), M.A.M (mãe de aluno da escola municipal) e M.A.P. (mãe de aluno da escola particular).

3.1 As concepções dos diretores

Na escola pública estadual, em vez de entrevistar a diretora, foi entrevistada a vice-diretora (V.D. E), pois a diretora estava de licença. Nas escolas públicas: estadual e municipal as diretoras têm mais de 10 anos de magistério e ambas estão há menos de 5 anos na direção; e o diretor da escola particular tem aproximadamente 30 anos de magistério e está na direção desde que a escola foi reaberta.

Quando questionados sobre o que para eles é qualidade de ensino, os três se remetem a uma concepção mais ampla da educação; como se observa na fala da V.D.E que relaciona a qualidade da educação com a construção da cidadania, colocação no mercado de trabalho, entre outros:

> Pensando em qualidade de ensino é uma educação que leva os alunos a desenvolver habilidades e competências e desenvolver a própria cidadania. Pensar numa educação de qualidade é pensar em todo esse cuidado, de resgate de valores, de comportamento, de aprendizagens, necessárias no dia a dia e, lógico, que uma boa colocação no mercado de trabalho. (V.D.E., APÊNDICE B, 2011).

Nota-se que na fala da V.D.E. há contradições quanto a sua concepção de qualidade de ensino, pois ao se referira à preparação para a cidadania remete-se à categoria qualidade social, porém, ao afirmar que “leva os alunos a desenvolver habilidades e competências” revela também uma concepção relacionada à qualidade total.

Na resposta da diretora da escola municipal (D.M.), percebe-se claramente essa concepção ampla, para ela, qualidade de ensino não se resume em uma só coisa "qualidade de ensino pra mim é muito amplo não dá pra citar um só, é um conjunto de coisas que se entrelaçam" (D.M., APÊNDICE C, 2011).

O diretor da escola particular (D. P.) não diz muita coisa sobre qualidade de ensino, responde apenas que é: "Fazer coisas certas, sempre buscando o melhor possível nas atividades" (D. P., APÊNDICE E; 2011)

Quando foram perguntados aos diretores se consideram que a escola que dirigem é de qualidade todos respondem positivamente, nota-se, no entanto, que as diretoras das escolas públicas remeteram-se às notas de avaliações externas para justificar a qualidade de ensino e, por terem seu foco no ensino básico, citam as avaliações que se relacionam a esse ciclo. Na fala da V.D.E. isto fica evidente: "essa escola é uma escola de boa qualidade, porém, os resultados de avaliações externas mostram a qualidade que se tem aqui na escola". (V.D.E., APÊNDICE B, 2011).

D.M. relaciona a qualidade de ensino, no final de sua fala, às avaliações externas, porém, lamenta o crescimento da escola, que, segundo ela, culminou na baixa da qualidade de ensino.

> Pra mim ela é de qualidade, claro, eu não posso dizer que não, mas eu acho que assim que dentro do possível é claro que a gente tá (sic) buscando sempre mais, e eu até gostaria de buscar mais ainda, mas quando ela foi idealizada, o principal objetivo, porque eu participei da formação dessa escola, fui atrás de alunos, assim toda uma trajetória pra iniciar o ensino fundamental, o objetivo era oferecer um ensino de qualidade e nós na primeira turma que a gente iniciou a gente fez (sic) uma avaliação muito profunda mesmo de tudo que a gente oferecia e como eles chegaram lá até no passado, ano retrasado dez anos que a gente tava começando a ver pra onde eles estavam indo, estavam começando a fazer vestibular e chegamos a uma conclusão que umas das coisas que fez a qualidade não ser tão boa é o crescimento, o tamanho, pois aquele ideal que a gente tinha de 25 alunos por sala, chegar nisso e não deixar que fosse mais, seria ótimo, seria ideal, então, é basicamente isso, porém acho que a gente ainda oferece o que é de melhor, porque ta aí as nossas notas (grifo nosso, D.M., APÊNDICE C, 2011).

Já na escola particular, o diretor usa a questão realizada anteriormente para responder essa: "Sim, pois sempre procuramos tirar o máximo em nossas atividades" (D.P., APÊNDICE D, 2011).

Após os questionamentos sobre a qualidade, foram introduzidas questões sobre avaliações. A questão primeira sobre esse assunto buscou saber a que avaliações externas a escola se submete, responderam que:

> V.D.E.: Além das avaliações internas, temos as avaliações externas que é o SARESP, a Prova Brasil, e dentro das avaliações internas nós trabalhamos as avaliações para a aprendizagem utilizando de todas as avaliações para promover a aprendizagem (V.D. E., APÊNDICE B, 2011).

> D.M.: Nós temos a Prova Brasil, tem SARESP, e tem o SAREM, que o município faz pra tá vendo, então essas três provas seriam externas (D. M., APÊNDICE C, 2011)

> D.P.: Todas as semanas temos avaliações, geralmente na sexta-feira e uma no final do bimestre contendo o conteúdo todo do bimestre, sobre avaliações externas, temos um grupo de pesquisas que fazem avaliações aqui, mas não sabemos os resultados ainda (D. P., APÊNDICE D, 2011).

Pode-se inferir dessas respostas que a escola que realiza mais avaliações externas é a escola municipal, pois além das avaliações estaduais e federais, também realiza a avaliação da Secretaria da Educação do município. A escola estadual realiza as avaliações estaduais e federais e a escola particular não realiza avaliações externas oficiais. Nesse sentido questionou-se como a escola tem se saído nas avaliações; tem sido bem avaliada?

Novamente todos respondem positivamente.

> Tem; essa escola tem bom índice de desempenho, mas nós estamos aí; cada ano é uma nova turma, um novo contexto é uma nova história porém com um sucesso até que significativo. (V. D. E., APÊNDICE B, 2011).

A diretora da escola municipal queixa-se dos pontos em que a escola está falhando, mas afirma que a escola tem alcançado boas notas.

> Eu tenho duas coisas que estão pegando; uma é a redação, e a outra é produção de textos, mas de modo geral a escola tem sido bem avaliada (D. M., APÊNDICE C, 2011).

Como já mencionado, a escola particular atende até o ensino médio. E esse ciclo é o seu foco, nesse sentido, o diretor direciona essa pergunta às avaliações que, segundo ele, acabam por medir a qualidade do ensino: os vestibulares.

> Acho que sim, pois os alunos estão obtendo um bom desempenho nos vestibulares das faculdades estaduais e federais. Essa é a avaliação onde sabemos se a qualidade de ensino foi boa ou não (D. P., APÊNDICE D, 2011).

Questionados sobre a repercussão das avaliações externas na escola, afirmam que elas têm influenciado positivamente, a V.D.E. lembra-se do diagnóstico que é realizado sobre o conteúdo passado aos alunos, afirmando que

> Ah sim, as avaliações repercutem na qualidade porque busca-se tomadas de decisões; após as avaliações você analisa o que o aluno já sabe, e parte daquilo que é necessário aprimorar pra desenvolver com o aluno (V. D. E., APÊNDICE B, 2011).

A diretora da escola municipal, por sua vez, reclama do uso dessas avaliações e da cobrança que é feita.

> Eu acho que positivamente, não acho que esteja sendo negativa não; o problema é o uso, muita pressão, muita cobrança!(D. M., APÊNDICE C, 2011).

E o diretor da escola particular, como instituição que visa também ao lucro afirma que o vestibular é a porta de entrada para novos alunos ao responder: “Repercutem com novas matrículas no início do ano letivo”. (D. P., APÊNDICE D, 2011).

Por fim, é deixada em aberta uma questão para falarem o que desejarem sobre avaliação e qualidade de ensino, nesse sentido, a V.D.E. faz uma relação da qualidade do ensino com o currículo do Estado por meio dos livros didáticos.

> Pensando assim, numa escola de qualidade, a organização que se tem assim do currículo, o currículo que é pensado pra rede estadual que busca desenvolver nos alunos competências e faz uso do material do ler e escrever que tem uma conexão muito grande com o currículo do estado (grifo nosso, V. D. E., APÊNDICE B, 2011).

A diretora da escola municipal afirma que para ela a avaliação não garante a qualidade, porém, serve para a direção diagnosticar os pontos que ficaram pendentes na aprendizagem dos alunos,

> A avaliação em si não garante a qualidade, mas é importante pra saber como estão as coisas, pra diagnosticar; para a direção é importante para medir a qualidade, pra saber o ponto que estamos errando. (D. M., APÊNDICE C, 2011).

E o diretor da escola particular entende que avaliação e qualidade devem andar juntas afirmando que:

> Qualidade e avaliação devem andar juntas, pois uma completa a outra, pois um conteúdo passado com qualidade, com competência, vai fazer com que o resultado obtido pelo educando seja melhor. Portanto, a qualidade da explicação vai motivar o aluno influindo assim positivamente no rendimento escolar (D. P., APÊNDICE D, 2011).

Constatou-se que os diretores consideram que a avaliação da educação auxilia na qualidade de ensino, ou seja, medem a qualidade de ensino e que as notas dessas avaliações podem traduzir a qualidade de ensino nas escolas. A qualidade de ensino nesse sentido está estreitamente relacionada com as notas de avaliações externas.

3.2 Concepções da sala de aula – falam os professores

As questões feitas aos diretores foram as mesmas apresentadas às professoras. Como nas entrevistas anteriores, iniciou-se com a seguinte questão: conte um pouco de sua trajetória na educação. Essa questão revelou que todas as professoras estão há mais de 20 anos na educação e que a professora da escola estadual (P.E.) já foi diretora e a professora da escola particular (P. P.) já é aposentada da rede estadual, como notamos nas citações a seguir.

> Trabalho há mais de 20 anos como professora da rede estadual e municipal, já passei pela direção, mas o que me move ainda mesmo ainda é a sala de aula. (P. E., APÊNDICE B, 2011).

> Estou há 20 anos na sala de aula, quatro anos fiquei no estado e dobrando junto com o município, sempre na sala de aula (P. M., APÊNDICE C, 2011).

> Comecei em 71 sempre no estado, me aposentei em 1994, e nessa escola eu já ingressei antes, quando minha filha estava na quinta série. (P. P., APÊNDICE D, 2011).

Na questão sobre o que pensam ser a qualidade de ensino, respondem relacionando a qualidade a uma concepção mais pedagógica. As professoras das escolas estadual e municipal afirmam que a qualidade de ensino é garantida quando conseguem dar conta de todo o conteúdo, contudo, limitam em seus discursos "todo o conteúdo" a apenas: língua portuguesa e matemática.

> Acho assim, a qualidade de ensino é garantir todo o conteúdo para o aluno, que ele consiga aprender todos os gêneros textuais, todas as operações matemáticas, todo o conteúdo planejado para aquele ano/série (P.E, APÊNDICE B, 2011).

> Seria a criança aprender a aprender, uma criança que saiba dominar bem a escrita, a leitura, as quatro operações (P. M., APÊNDICE C, 2011).

E a professora da escola particular relaciona a qualidade à relação afetiva do aluno/professor.

> Qualidade é quando você cria aquele contato com o aluno, e não é autoritário, não pode ser! Você tem que ter autoridade, mas não pode perder o amor, os alunos têm que entender que horas é horas de quê, não dá pra conseguir com todos, mas tem que criar laços de afinidade, quando você conquista o aluno você consegue o que quiser com ele, você não perde a autoridade quando eles gostam de você (P. P., APÊNDICE D, 2011).

Quando questionadas se consideram que a escola é de qualidade e os porquês, obtém-se resposta afirmativa de todas, mas com diferentes explicações. P.E. justifica sua resposta pelas avaliações externas: "É de qualidade, nota-se pelas avaliações, os índices alcançados pela escola." (P. E., APÊNDICE B, 2011)

A professora da escola municipal (P.M.) justifica pela clientela que a escola recebe: "Eu acho que essa escola é de qualidade, é a melhor aqui do município, das que eu já trabalhei aqui é a melhor, nem tanto pelos professores, mas as crianças" (P.M., APÊNDICE C, 2011).

E a professora da escola estadual afirma que a escola é que qualidade, pois desenvolve não só a parte pedagógica, mas o caráter do aluno:

> É de qualidade, pois ela não só informa, mas ela forma o aluno, trabalha mesmo as habilidades do aluno, cria a identidade do aluno, por isso que eu acho a escola perfeita, assim quase perfeita né? Porque não tem escola perfeita (P. P., APÊNDICE D, 2011).

Nesse momento, são levantadas questões sobre avaliações externas, a professora da escola estadual cita as mesmas que a diretora da sua escola: SARESP e Provinha Brasil; a professora da escola municipal se esquece da Provinha Brasil. A professora da escola particular cita pela primeira vez o ENEM: "Só é realizado o ENEM de avaliação externa, no final do ensino médio." (P.P., APÊNDICE D, 2011).

Lança-se a seguinte questão: a escola tem sido bem avaliada? P.E. afirma que sim "Tem sido muito bem avaliada, e esse está sendo nosso problema agora: conseguir alcançar os índices propostos" *(*P. E., APÊNDICE B, 2011). P. M. não tem certeza, mais acha que sim; e P.P. se lembra das dificuldades de alguns alunos, porém revela que em sua maioria os alunos obtêm bons resultados.

Em seguida, questiona-se como as avaliações têm repercutido na escola; então a professora da escola estadual informa que já passou por todos os SARESPs e sobre o diagnóstico que ela tem dos alunos e que isso é bom, porém critica o uso que o governo faz das avaliações.

> Ao longo desses anos que eu passei pelo SARESP, porque eu passei por todos, como professora ou como direção, assim ajudou? Ajudou! e isso como professor então..., não dá pra gente falar que SARESP não ajuda, porque existe uma equipe preparada, que prepara essas avaliações com objetivos, habilidades; então assim, a estrutura da prova ela é muito bem feita, né? Agora, o que não dá pra gente ficar aceitando é isso que eu acabei de falar, é o uso que se faz, porque ainda o SARESP é usado pelo, tipo aquele olhar dentro da sua unidade, pra gente perceber quais as falhas, onde você tem que melhorar, né? Pois na verdade ele te ajuda mais como professora, porque quando você pega isso daí, fica nítido onde que foi mais trabalhado, onde não foi, então dá esse *feedback* é legal, única coisa que não dá pra aceitar é a maneira como se usa os resultados (P. E., APÊNDICE D, 2011).

A professora da escola municipal também fala do diagnóstico que ela consegue realizar após a prova, e considera que as apostilas auxiliam na preparação dos alunos para a realização das provas; "Melhora muito, porque tanto o desempenho dos professores, porque eles pensam no resultado do SARESP e as crianças também, apostila também veio pra ajudar" (P. M., APÊNDICE C, 2011).

E a professora da escola particular afirma que os alunos ainda não têm maturidade suficiente para os conteúdos e as provas que são obrigados a realizar, e revela que ela é contra a reprovação.

> Hoje, a reprova é relativa mesmo, o que acontece é que os alunos estão no quinto ano e não tem maturidade para ouvir aquilo que eles têm que ouvir,

> então você vê que o aluno é imaturo, mas passou, então assim, mas no futuro ele vai conseguir se desenvolver, eu sou contra a reprova, mesmo porque você sabe que o aluno vai lá fora e vai se dar bem (P.P., APÊNDICE D, 2011).

Finalmente, fica um espaço em aberto para falarem o que quiserem sobre qualidade de ensino e avaliação, então P. E. se inquieta com alguns relatos de passagens dela com o SARESP.

> Então, eu já vivi um SARESP, muito interessante, ele já foi tema da E., num mestrado dela, e isso foi uma compra pessoal minha, teve um ano do SARESP que eles usaram como fonte pra reter aluno, e esse ano eu tinha uma sala muito boa e vários alunos meus foram retidos pela prova do SARESP e aí a escola nem teve acesso a esses resultados da avaliação e em janeiro as crianças começaram a receber as cartinhas do governo dizendo que eles estavam reprovados, e aí pensa bem, as crianças tinham passado pelo processo de formatura, e começaram em janeiro, começinho de fevereiro receber as notas e que eles estavam retidos e a E., na época, era supervisora da minha escola e eu comprei aquilo, eu lembro que eu perdi meu janeiro de férias, meu fevereiro, porque eu não aceitava aquilo, e aí vai juntar as pessoas, e aí falei que isso era injusto, que o SARESP não tinha esse poder, de passar por cima da avaliação do professor, e aí foi um trabalho difícil. A E. mesmo conta no relato dela coisa que eu levei ela nas últimas instâncias de ira, de tudo, porque eu fiz ela ficar ao ponto de reverter uma situação e aí nós conseguimos derrubar, pelos menos os meus alunos que eu posso falar. Então assim, já houve alguns equívocos violentos do SARESP e ainda continua acontecendo [...] (P.E, APÊNDICE B, 2011).

Contudo, essa professora admite que o SARESP seja muito importante, considerado por ela: um “divisor de águas” na educação,

> [...] pra falar que não é necessário eu digo assim, existe um divisor de águas, pois enquanto não se tinha nada também não era legal, a gente colocava no planejamento que a gente tinha que trabalhar diversos tipos de texto porque era o que mais pegava era que a gente acabava ficando só naquele básico, na narrativa, então quando vem isso aí, você tem que garantir gêneros textuais. Então eu não sou contra nem a favor, eu acho que tem um divisor de águas na educação, antes dessas avaliações e depois, ela vem tentando, ela vem aprimorando, ela faz com que o professor saia do seu comodismo, então esses lados sim, mas a maneira “politiqueira” que é o que mata as avaliações. E agora tão camuflando muito a gente, no município todo mundo quer ter esse índice então camufla situações, que não deveriam camuflar (P. E., APÊNDICE D, 2011).

Então, P. E. continua sua resposta comentando a situação que a escola está vivenciando, pois os índices da escola foram, nos últimos anos, bons, porém, a clientela da

escola mudou, dificultando o alcance dos índices propostos, porém ainda assim considera que a avaliação relaciona-se com a qualidade de ensino.

> Nessa escola, nós já estivemos entre as cinco melhores do estado, então, na época, também acabamos sendo muito prejudicados com isso e continua sendo até hoje, porque o olhar que eles têm na correção das nossas crianças é de um jeito e nós sabemos de outras escolas que é um outro olhar, então a gente fica assim, será que você ter um voto de boa qualidade hoje é vantajoso, porque nós pagamos um preço muito alto por isso , porque nossa clientela mudou muito, muito mesmo, classe baixa pra pobreza, nos não temos mais aquela clientela da classe média que a gente atendia, é bem periferia mesmo que estão vindo pro centro e a própria situação do centro que empobreceu também, então, na verdade, hoje, o centro da cidade também está pobre, e aquelas crianças que têm condições, aquele pai que cobra mesmo foi pra escola particular, porque não tinha essa situação aqui na cidade. Então tivemos o índice altíssimo, no ano de 2009, nosso índice foi o maior do estado, então, a meta nossa era a maior do estado, só que a gente não alcançou, tinha escola que era 0.8 e a nossa era 6.8, então, tínhamos que manter, então assim é complicado isso, mas dizer que não precisa dessa avaliação? Precisa!, Senão estaria tudo pior. Não sei agora, esse governo; tenho esperança, tenho impressão que essa parte "politiqueira". Agora falar que não está ligado avaliação com qualidade está ligado sim, diretamente, só que me angustia de ser professora, tanto é que num ano eu saí da quarta série depois de muitos anos, porque eu não tava aguentando essa pressão, de todo ano você ter que dar conta, você pegar uma sala; que nem esse ano eu estou com a minha sala, os alunos não estão nem a metade a onde deveriam estar e eu sei onde eu tenho que chegar, mas, e daí, como?, Não tem condições, por mais que eu trabalhe, ele vai chegar lá? Ele vai, mas dá dó, porque a defasagem está muito grande, agora julgar, todo o trabalho de uma escola por causa disso, então assim você tem que estar com esse olhar (P. E., APÊNDICE B, 2011).

A professora da escola municipal não quis falar mais nada sobre qualidade de ensino e avaliação, e a professora da escola particular considera que não deveria haver avaliações, e defende uma qualidade de ensino pautada nas relações professor/aluno, que criam no aluno o gosto pelo aprender.

> Não deveria de ter avaliação, só que a nossa sociedade ainda não entendeu isso, os pais ficam cobrando aquela coisa de avaliação, de aluno ir bem, que nem eu trabalho a literatura com a dramatização, sem ficar no decoreba entendeu? Você sempre tem que inovar, criar afinidade com seus alunos, os meus alunos esquecem, por exemplo, da minha idade, falam pra eu pinta o cabelo, então essa aceitação me realiza, entendeu, a qualidade é alcançada no momento em que você conquista uma relação boa com seu aluno, aí você ganha ele, e aí você pode fazer o que quiser que ele vai realizar as tarefas com gosto, você ganha ele elogiando, pega uma redação dele e fala que coisa linda, agora só falta melhorar, uma mãe foi na escola e falou que eu transformei um aluno meu ano passado, eu não tenho vergonha de falar não,

> fiquei super feliz, o diretor também. Então é assim, cada dia que eu entro na sala de aula é o primeiro dia que eu entro, eu amo o que eu faço, só que já tá na hora de aposentar de novo neh! (Risos) (P.P, APÊNDICE D, 2011).

Notou-se que as professoras consideram a qualidade de ensino como a aprendizagem do conteúdo: português e matemática, e, apesar de criticarem as avaliações externas, consideram que auxiliam na qualidade de ensino, mas os resultados deveriam ser utilizados de outras maneiras, de tal modo a ajudá-las nas suas funções e não prejudicá-las.

3.3 A concepção da família

Para os pais, foram elaboradas apenas cinco perguntas. Na primeira pergunta as mães são indagadas sobre a quantidade de filhos e quantos estudam na escola e ainda que série/ano que os filhos frequentam; obtendo as seguintes respostas:

> Tenho quatro filhos e uma estuda nessa escola, e só tenho uma atualmente que está aqui na 4º série (5º ano) e todos passaram por aqui (M. A. E, APÊNDICE B, 2011).

> Tenho dois filhos e a minha mais nova estuda nessa escola, no terceiro ano. (M. A. M., APÊNDICE C, 2011)

> Tenho dois filhos e um estuda nessa escola, está na 4ª serie, 5º ano, estuda na parte da manhã, sempre estudou nessa escola. (M. A. P., APÊNDICE D, 2011).

Foram questionadas as mães se elas acham que a escola que seu filho estuda é de qualidade e por quê? Todas acham que a escola é de qualidade, mas a mãe do aluno da escola estadual (M. A. E) considera que a qualidade não está só nos profissionais, mas nos alunos que frequentam a escola.

> Eu me sinto bem aqui, sinto confiança no espaço, nos profissionais, essa escola tem boa qualidade, mas isso vai muito também do profissional que atua e do aluno que está presente na escola tem que ser uma consequência do outro (M. A. E., APÊNDICE E, 2011).

M. A. M. (mãe de aluno da escola municipal) e M.A. P. (mãe de aluno da escola particular) justificam suas respostas afirmando que o material apostilado da escola ajuda na qualidade de ensino.

> Acho boa, porque o ensino é muito bom e ainda mais com a apostila agora, ficou bem melhor, tanto pra gente ajudar a criança, pois tudo que é apostilado o ensino é bem melhor (M. A. M., APÊNDICE C, 2011).

> Gosto, porque eu acho que ela tem, além de professores bons, ela tem um material muito bom, o material do objetivo eu acho que não tem igual, é um material bom mesmo, pra mim, entendeu, porque eu estudei coisa que eu vi no 1º, 2º, 3º colegial e o meu filho está vendo agora, então eu achei muito avançado (M. A. P., APÊNDICE D, 2011).

Quando questionadas se seus filhos realizam avaliações externas; M. A. E se contradiz e afirma que sua filha faz várias avaliações, mas na fala seguinte diz que é apenas uma avaliação no ano e que sua filha se prepara o ano inteiro para essa avaliação que é o SARESP.

> Tem bastante avaliação (sic), acho que, apesar de ser só uma durante o ano, que é o SARESP, eles se preparam durante o ano todo pra essa única prova, pra se saírem bem na prova (M. A. E., APÊNDICE B, 2011).

M. A. M diz que: "Pelo que ela diz, ela faz bastante, Provinha Brasil, SARESP" (M.A.M., APÊNDICE C, 2011).

M. A. P, diz que seu filho faz muitas avaliações e que vai muito bem.

Então foi perguntado se elas consideram que essas avaliações melhoram a qualidade de ensino da escola. Todas consideram que sim; M. A. E. considera que as avaliações deram "um norte" para o professor,

> Acho que sim, dá uma boa direção, percebemos com essas avaliações que o governo mandou que se abriu um leque muito grande, entendeu? Muito ensinou como o professor avaliar outros pontos que deixava a desejar só no tradicional e não é só isso que é importante (M.A.E., APÊNDICE B, 2011).

M.A.M afirma que melhora, mas não tem certeza se garante a qualidade e diz que o professor deveria ser mais bem preparado para analisar a apostila.

> A gente pensa que sim, mas, agora, se isso resolve alguma coisa..., penso que tudo que se torna mais apostilado e mais avaliado o ensino da criança melhora, vai muito também do professor, não adianta ter a apostila e o professor não saber o que tá na apostila pra poder passar pro aluno, porque muitas vezes a lição vem e a gente tem que decifrar o que está escrito, porque nem a criança não sabe e a gente piorou neh..mas a gente vai se adaptando.(M. A. M., APÊNDICE C, 2011).

M. A. P. diz gostar das avaliações, pois consegue a partir delas comparar a nota de seu filho com outros estados que também as realizam.

> Eu acho que sim, porque essas provas que vêm elas vêm de São Paulo, então é um conteúdo que eles têm lá no Objetivo (sistema de ensino) é um conteúdo só, então quer dizer, se ele tá tirando nota 10 que nem ele tá tirando nas provas 9 é sinal que tá acompanhando o ensino de São Paulo, o ensino no Mato Grosso, no Rio de Janeiro, ou seja, onde tiver esse material. Tem várias avaliações, aí, de vez em quando, a diretora pega e coloca alguma dela ele também vai bem, então quer dizer que dá pra você ver o conteúdo do aluno (M.A P., APÊNDICE D, 2011).

Então questionou-se como as mães poderiam ajudar na qualidade da educação de seus filhos, obtendo como respostas:

> Acompanhamento constante e o que a gente sente, dando limite, porque eu acho que a educação tá se decaindo, tá deixando a desejar, porque a criança chega pra escola, não só pra alfabetizar, mas sim educar, entendeu? Então, se viesse com limites e regras de casa isso seria ótimo pra educar (M. A. E., APÊNDICE B, 2011).

> Com certeza, só tem que ter tempo, mas eu ajudo bastante, eu não tenho muito tempo com ela, mas a minha hora de almoço é pra ajudar ela na lição (M. A. M., APÊNDICE C, 2011).

> Nessa escola, a gente está sempre indo em reunião, a gente está sempre participando, quando tem alguma coisa que eu não gosto eu vou e já debato com a diretora, sempre na hora ela resolveu, você entendeu, e já 2 vezes eu até pensei de tirar o meu filho daqui, mas na última hora eu penso no ensino e acabo mudando, mas tudo que eu pedi pra ela até hoje, foi assim na hora, se não consegui resolver na hora, ela pensou depois, então eu acho assim, a gente tá sempre participando, e eu olho o material do bimestre, eu olho todas as apostilas que foram dadas, se o conteúdo foi tudo ali, porque o conteúdo às vezes atrasa, depende do professor, e eu fico sempre em cima, se tira uma nota muito baixa eu dou castigo, eu já pergunto o que está acontecendo, então não descuido não, eu acho que é dele o mérito de ser inteligente, mas se a gente não acompanhar também aí bagunça (M. A. P., APÊNDICE D, 2011).

Na ordem das entrevistas, pode-se inferir das respostas que: a primeira mãe considera que ajuda na qualidade de educação da filha dando limites a ela, que a educação para convivência social e respeito deve ser transmitida pela família, mas segundo M.A.E isso não tem ocorrido, culminando em um entrave para a educação escolar. A segunda mãe ajuda na tarefa escolar da sua filha na hora do almoço, auxiliando nas tarefas, julgando que essa rotina

auxilia na qualidade de ensino. A terceira mãe entrevistada reflete que as relações escola-família são importantes, olhar as tarefas, e dar limite para o filho, dando castigo a ele caso tire notas muito baixas ajuda na qualidade de ensino e, apesar de considerar a escola de seu filho seja de qualidade, já pensou em tirá-lo da escola mais de uma vez.

A maneira como as mães consideram estar auxiliando na qualidade de ensino de seus filhos explicita suas concepções de qualidade de ensino.

Na última questão, deixou-se uma questão em aberto para falarem o que quiserem sobre qualidade de ensino e avaliação. M. A. E. aborda a questão das avaliações terem dado uma abertura muito grande para os conteúdos e se lamenta do descaso dos pais com os filhos que ela observa atualmente.

> O que eu queria falar sobre a avaliação é o que eu disse já pra você, houve uma abertura, onde a gente estava naquele método tradicional, que a gente não tinha conhecimento e agora cada ano é uma surpresa, então, isso enriquece; pena que a escola hoje virou uma creche onde os alunos são deixados lá (M. A. E, APÊNDICE B, 2011).

M. A. M. considera que a qualidade de ensino está boa, mas falta preparação e avaliação para o professor.

> A qualidade em si tá boa, o que tem que mudar um pouco é o professor, porque ano passado ela pegou uma professora que tinha dificuldade de trabalhar com a apostila, o professor tem que ser avaliado, não só os alunos, mas o professor também tem que ser preparado, porque muitos professores não sabem nem explicar o que está na apostila, porque foi o que aconteceu ano passado que ela foi bem prejudicada, o professor não sabia nem explicar o que tava ali na apostila, e se eles não sabem e nós (sic) que faz tempo que não vai à escola... Os alunos vão com a lição pra casa e eles querem que a criança saiba, muitas vezes minha filha chegava em casa com a lição, eu não sabia explicar aí ela chegava lá e a professora falava: mas é sua a obrigação de fazer!, mas se os pais não ajudarem como que eles vão fazer, eles estão aprendendo a ler, se a gente não sabe, imagine eles.(M. A. M., APÊNDICE C, 2011).

Por fim, M. A. P. comenta sobre as relações família-escola:

> Ai... acho que é isso mesmo, porque eu gosto dali, pois a concorrente, por exemplo, você não tem debate com a diretora, ela fala pra você é isso, é isso e acabou, aqui não; dá pra negociar (M. A. P., APÊNDICE D, 2011).

M.A.E. comenta sobre a avaliação, mostrando que considera a avaliação boa para a qualidade de ensino, M.A.M. aponta para a falta de preparo do professor para trabalhar com as

apostilas, mas no início da entrevista utiliza-se como apoio a apostila para dizer que a escola é de qualidade, e M.A.P. direciona sua fala para explicitar sua relação com a diretora.

A seguir foi elaborado um quadro que elucida resumidamente o que foi obtido das entrevistas, partindo das questões principais que foram levantadas nas entrevistas, permitindo melhor síntese e visão geral das entrevistas

Quadro 8 Cargo, Anos de Magistério, Concepção de qualidade, Concepção de avaliação externa para a qualidade de ensino e Avaliações externas que a escola realiza.

CARGO	**ANOS NA EDUCAÇÃO**	**CONCEPÇÃO DE QUALIDADE**	**CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO PARA A QUALIDADE DE ENSINO**	**AVALIAÇÕES EXTERNAS QUE A ESCOLA REALIZA**
Vice Diretora	Aproximadamente 13 anos	Que leve o aluno a se tornar cidadão	Positiva, pois dá um diagnóstico da educação.	SARESP e Provinha Brasil
Diretora	Aproximadamente 17 anos	A qualidade é um conjunto de coisas	Positiva, pois dá um diagnóstico da educação, e negativa pela cobrança.	SARESP, Provinha Brasil e SAREM
Diretor	Aproximadamente 30 anos	Fazer coisas certas, sempre buscando o máximo nas atividades	Positiva, pois garante novas matrículas na escola	ENEM
Professora da escola Estadual	Aproximadamente 24 anos	Garantir todo o conteúdo previsto	Positiva, pois dá um diagnóstico da educação e negativa pelos equívocos já realizados	SARESP e Provinha Brasil
Professora da escola Municipal	Aproximadamente 20 anos	Garantir todo o conteúdo previsto	Positiva, pois dá um diagnóstico da educação	SARESP, Provinha Brasil e SAREM
Professora da escola Particular	Aproximadamente 40 anos	Qualidade aliada a afeto, concepção humanista de educação	Não deveria existir nenhum tipo de avaliação	ENEM
Mãe de aluno da escola Estadual		*(...) isso vai muito também do profissional que atua e do aluno que está presente na escola tem que ser: uma consequência do outro.*	Não diz	SARESP e Provinha Brasil
Mãe de aluno da escola		Ensino apostilado melhora a qualidade	Não diz	SARESP, Provinha Brasil e SAREM

Municipal				
Mãe de aluno da escola Particular		Ensino apostilado melhora a qualidade	Não diz	ENEM

A partir do quadro pode-se inferir que a qualidade de ensino é analisada sempre do ponto de vista quem se fala, ou seja, os diretores têm uma visão mais geral, os professores mais focados na sala de aula e os pais das suas percepções e relações com a escola e seus agentes.

Já a avaliação em geral tem uma boa aceitação e garante, segundo a maioria, um retorno daquilo que foi trabalhado com o aluno, porém, alguns atores fazem crítica à forma como tem sido utilizados os resultados das avaliações externas, no sentido de invadir a autonomia do professor sobre sua sala de aula.

No próximo capítulo, as entrevistas serão analisadas à luz da bibliografia levantada, destacando se houve avanços das concepções de ensino ou permanência de concepções anteriores, também, se a produção do conhecimento publicada em livros tem repercutido nas escolas, influenciando as concepções dos atores da educação.

CAPÍTULO 4. QUALIDADE DE ENSINO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO: relações entre concepções de teoria e prática.

Neste capítulo serão apresentados os resultados das análises da bibliografia, confrontando-as com as entrevistas, analisando quais as concepções de qualidade de ensino e avaliação da educação e os movimentos dessas concepções no período pesquisado (1990-2010), tecendo as relações entre os livros pesquisados e as entrevistas com os atores da educação.

Para melhor análise, as categorias serão divididas em dois subitens; o primeiro relaciona-se à Qualidade de ensino, abordando Qualidade total e Qualidade social e o segundo relaciona-se à Avaliação do ensino, abarcando as categorias Avaliação da aprendizagem; Avaliação institucional, e Avaliação externa, evidenciando o conceito de cada categoria, a trajetória bibliográfica e identificando-as nas falas dos entrevistados.

As categorias foram construídas, como já mencionado, a partir dos termos da análise da produção editorial da área. Machado; Maia (2007) estudam o vocabulário usual da área, afirmando que: um rápido olhar para a produção acadêmica na área de Administração da educação permite entrever um conjunto de termos, que, por constituírem um vocabulário especializado, acenam com a possibilidade de construção de um arquivo terminológico para esse domínio de conhecimento (MACHADO; MAIA, 2007).[7]

4.1 Qualidade de ensino e as categorias levantadas

A partir do levantamento bibliográfico realizado percebeu-se que a qualidade de ensino tem difícil conceitualização e sempre foi uma preocupação nas políticas públicas, e antes da expansão do ensino, a qualidade de ensino era tratada no sentido de ampliação do ensino, ou seja, “escola para todos” era sinônimo de escola de qualidade, no entanto, com a expansão do ensino ocorrida em 1980, o termo qualidade de ensino toma outro sentido, pois com a chegada em potencial de alunos na escola, consequentemente surgem: nova realidade escolar; diversos métodos de ensino, financiamento e espaços escolares insuficientes. Nesse

[7] Ver em: MACHADO, L. M; MAIA, G. Z. A. Ensaio para a construção de uma terminologia em Administração da educação no Brasil: fazendo conversar os conceitos. In: 30 *Reunião Anual da ANPEd*, 2007, Caxambu. 30 anos: contribuição social da ANPEd. Rio de Janeiro/RJ: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2007. p. 84-84.

cenário, a qualidade de ensino ramifica-se em dois grandes conceitos, denominados aqui qualidade total e qualidade social, os quais serão trabalhados detalhadamente a seguir.

4.1.1 A qualidade total - a escola inspirada na empresa

A qualidade total na educação brasileira a partir de 1990 destaca-se no contexto político-econômico do neoliberalismo, em que a competitividade dos mercados torna-se acirrada. Na educação, muitos autores que pesquisaram essa categoria usaram como referência a obra de Deming.

Essa categoria (qualidade total) considera a qualidade de ensino o alcance de metas estabelecidas para a clientela escolar, eficiência, eficácia e a premiação pelos resultados, e a avaliação como reguladora no processo de ensino.

A concepção dos autores sobre a qualidade total na escola no primeiro período é mais evidente, de 1990-2000 foi a época em que mais foram analisados livros dessa categoria. Para esses autores deve ser valorizada a competição dos alunos em relação a resultados, que para eles é uma forma saudável de se conquistar a qualidade de ensino. De certa forma, retoma-se a meritocracia.

A concepção dos autores sobre a qualidade total aplicada à educação no segundo período estudado (2001-2010) já se torna mais "camuflada", pois a crítica sobre esses autores se torna cada vez mais forte após a aprovação da LDB/96, que estabelece a expansão do ensino e a valorização de uma educação voltada à democratização das ações escolares. A partir de então, as obras que estudam esse tema não foram mais encontradas na pesquisa bibliográfica realizada nesse trabalho. A partir das afirmações realizadas, pode-se considerar que a categoria qualidade total aplicada na educação está, pelo menos nos autores pesquisados, escassa, no entanto, percebeu-se, com a realização das entrevistas, que na prática escolar ainda é presente algumas características dessa categoria.

A concepção dos agentes escolares em nível local sobre a qualidade total na educação, como se observou no terceiro período, foi presente, mesmo que minimamente, pois os colégios particulares, na verdade, são empresas que visam lucro e usam constantemente essa teoria, com a implantação de ISOs e outros mecanismos que remetem a essa categoria.

Nas escolas públicas também se utilizam de características ligadas à qualidade total, principalmente quando utilizam sistemas apostilados e utilizam avaliações externas para premiar e ranquear notas de alunos.

Detectaram-se alguns elementos dessa categoria, ainda que camuflados nas falas dos entrevistados da escola particular.

É perceptível na fala da professora da escola particular uma cultura escolar, referida nessa pesquisa como a criação, intencionalmente, uma cultura organizacional na qual todas as transações são perfeitamente entendidas e corretamente realizadas e em que os relacionamentos entre funcionários, fornecedores e clientes são bem-sucedidos. (MEZOMO, 1994).

> É de qualidade, pois ela não só informa, mas ela forma o aluno, trabalha mesmo as habilidades do aluno, cria a identidade do aluno, por isso que eu acho a escola perfeita, assim, quase perfeita né? Porque não tem escola perfeita. (P.P; APÊNDICE D; 2011).

O diretor da escola particular considera que a qualidade de ensino é fazer as coisas certas, buscando sempre o máximo nas atividades, ou seja, tentar sempre alcançar as metas estabelecidas. Nota-se também que é perseguido um patamar cada vez mais elevado na dificuldade de aprendizagem quando a M. A. P. diz:

> [...] além de professores bons, ela tem um material muito bom, o material do objetivo eu acho que não tem igual, é um material bom mesmo, pra mim, entendeu, porque eu estudei coisa que eu vi no 1º, 2º, 3º colegial o meu filho está vendo agora, então eu achei muito avançado. (M. A. P; 2011; APÊNDICE D).

A competitividade também é demonstrada na fala da mãe:

> [...] essas provas que vêm, elas vêm de São Paulo, então é um conteúdo que eles têm lá no Objetivo, é um conteúdo só, então quer dizer, se ele tá tirando nota 10 que nem ele tá tirando nas provas 9 é sinal que tá acompanhando o ensino de São Paulo, o ensino no Mato Grosso, no Rio de Janeiro, ou seja, onde tiver esse material. Tem várias avaliações ai de vez em quando o diretor pega e coloca alguma dele, ele também vai bem, então quer dizer que dá pra você ver o conteúdo do aluno. (M. A. P; 2011; APÊNDICE D).

Finalmente, é possível afirmar que a categoria qualidade total já foi valorizada por alguns autores da educação, mas, no último período estudado, foram raras as obras que trataram dessa categoria e na comunidade escolar pesquisada somente uma escola faz referência a essa categoria, o que indica que ainda é presente na educação, mesmo que os autores critiquem.

4.1.2 Qualidade social - preparação para a cidadania

A categoria qualidade social, segundo o levantamento bibliográfico realizado, refere-se à qualidade da educação que visa à melhoria da qualidade de vida do aluno, a partir da escola, ou seja, que o conteúdo aprendido na escola seja utilizado em seu cotidiano, portanto, o aluno deve ser participante ativo na escola e, consequentemente, na sociedade.

A categoria qualidade social apareceu em todos os períodos de modo crescente, e é o conceito que mais livros foram encontrados em todos os períodos. Os autores que escrevem sobre essa categoria entendem que e escola terá qualidade no momento em que o que foi aprendido na escola cause mudanças significativas na vida do aluno. A educação deve servir para melhorar a vida do cidadão, para tanto, devem ser utilizados conteúdos que partam da realidade do aluno. A avaliação nessa categoria deverá ser formativa, ou seja, para que o aluno repense o conteúdo que aprendeu; a avaliação significativa deverá levar o aluno a refletir sobre o assunto estudado.

É notável a crítica constante dos autores sobre a falta de igualdade na educação, principalmente no primeiro período (1990-1995), pois nesse período houve uma expansão do ensino. A maioria dos autores desse período considera que o aumento das matrículas fez com que a qualidade de ensino declinasse, pois o financiamento não acompanhou a entrada de tantos alunos na escola.

Os agentes da educação pesquisados em nível local consideram que a qualidade social também deve servir para melhorar a realidade do aluno.

A qualidade social implica em outras variantes como: financiamento, educação continuada dos profissionais da educação, comprometimento dos atores educacionais, entre outros. D.M. (2011) concorda com essa afirmação quando considera que a qualidade de ensino não é uma coisa só, mas várias coisas, que juntas formam a qualidade de ensino.

Para os autores e comunidade escolar entrevistada, as avaliações em todos os níveis auxiliam na medida em que se tem uma repercussão do conteúdo passado, e, a partir das constatações realizadas, os professores podem melhorar a prática naquele ponto que está falho, entretanto, nota-se em ambos (atores e autores) uma preocupação com a repercussão dessas avaliações, sendo que poderão, a partir dos resultados dessas provas, surgir nas escolas uma cultura negativa de avaliação.

É necessário também evidenciar qual conceito de qualidade de ensino tem sido considerada nas avaliações externas, pois se a qualidade social tem sido a categoria mais

estudada tanto pelos autores como vivenciada pelos atores da educação, evidentemente, as avaliações deveriam também partir dessa realidade, no entanto, não é o que se nota, pois se a qualidade social tem sido certificada por avaliações, já deixa de ter sentido as afirmações realizadas pelos autores e atores da educação, pois uma avaliação voltada para melhorar a qualidade de vida do educando deveria levar em conta a sua realidade, o que se torna inviável em avaliações externas, nas quais se analisam várias realidades com apenas um modelo de prova.

Apesar dos fatos, a avaliação da educação externa se acentua como uma tendência nas redes federais, estaduais e municipais como ferramenta para auxiliar na qualidade de ensino e para amostragem de políticas públicas na educação; contudo, nos próximos subitens será discutida essa questão.

4.2 Concepções de avaliação

Ao iniciar as discussões referentes às concepções de avaliação, é válido contextualizar esse tema, trazendo para a discussão a evolução das concepções de avaliação.

Souza (1998), ao iniciar seus estudos sobre avaliação na década de 1970, percebeu que as concepções presentes em toda área educacional tinham como suporte um paradigma positivista e eram fortemente orientadas pela produção de avaliadores norte-americanos como Tyler (1949), que foi um dos pioneiros a sistematizar a temática e outros como Bloom (1971), Gagné (1967) e Popham (1973).

Tyler preconizava que a avaliação envolve a evidência sobre alterações de comportamento dos alunos, nesse sentido, somente evidências válidas sobre comportamentos desejados, ou seja, de acordo com os objetivos educacionais forneceriam possibilidade de uma avaliação correta. (SOUZA, 1998).

De acordo com Souza (1998), outros autores trabalharam a questão da avaliação em diferentes perspectivas, sumariadas no quadro a seguir:

Quadro 9 Diferentes perspectivas da avaliação, segundo autor, ano e perspectiva de acordo com Souza (1998).

Autor	Ano	Perspectiva
Scriven	1967	Revelou que ao lado de aprendizagens predeterminadas é necessário levar em conta outras questões não previstas; autor pioneiro em considerar a avaliação durante o processo, somativa e formativa;
Stake	1967	Considerou que avaliação envolvia a emissão de juízos de valor do programa

		educacional;
Stufflebeam	1971	Revelou um modelo avaliativo complexo que envolve análise de variáveis de *input* (entrada) de contexto e de resultados, mas a meta deveria ser dada de acordo com o processo de tomada de decisão;
Parlett & Hamilton	1977	Desenvolveram uma avaliação iluminativa com foco na descrição e interpretação de um processo educativo, que exige do avaliador uma convivência com o cotidiano escolar, "onde irá, a partir de uma estratégia metodológica, desemaranhar as variáveis que atuam em uma situação e isolar suas características significativas" (p.164) buscando iluminar a compreensão das relações apresentadas pelos agentes e sujeitos da ação educativa;
MacDonald	1977	Classificou a avaliação em *burocrática*: realizada pelas agências governamentais, para a demanda de verbas educacionais; *autocrática*: também realizada pelas agências governamentais, entretanto no sentido da análise de políticas públicas; e *democrática*: "realizada para atender as necessidades de informação e análise de uma dada comunidade sobre um programa educacional" (p.164)

O questionamento mais relevante a respeito da avaliação educacional vai ser construído no Brasil na década de 1980, quando as contribuições da sociologia se tornam mais efetivas na área educacional; até essa década é possível encontrar alguns pesquisadores da área, porém, sem avanço significativo da temática, como André (1978), Saul (1985), Gatti (1981), Goldberg & Prado Souza (1979), Luckesi (1984), Goldberg & Franco (1980), que trouxeram a avaliação em uma abordagem qualitativa e Vianna (1973), em uma perspectiva quantitativa (SOUZA, 1998).

Segundo Souza (1998), a função política da avaliação impediu que os avaliadores brasileiros já citados e outros como Hoffman (1992) e Vasconcellos (1993) buscassem construir uma nova teoria de avaliação que pudesse alterar as práticas educativas que superassem o cotidiano escolar e as indignidades já denunciadas.

A partir do final da década de 1980, a Constituição Federal incluiu o princípio da gestão democrática na organização da escola pública, refletindo no crescimento das pesquisas que valorizam a participação e a efetivação da democratização da educação, mediante, principalmente, a concretização de novas formas de organização do trabalho na escola.

Na década de 1990, o grande desafio foi integrar as contribuições realizadas nas últimas décadas e construir instrumentos que permitissem não somente analisar o rendimento escolar, mas também "compreender os processos de construção da desigualdade social, tendo em vista a busca de alternativas para sua superação" (SOUZA, 1998, p. 167).

Observou-se que a avaliação da educação tem sido objeto de estudos de autores desde 1960 e por meio da bibliografia pesquisada houve uma mudança no sentido de avaliar, sendo que é possível detectar nos livros estudados (1990-2010) três níveis de avaliação: externa

(avaliações internacionais, nacionais, estaduais e municipais); organizacional (a própria escola realiza para se avaliar); da aprendizagem (diagnóstica, formativa e somativa). A seguir serão analisadas as três categorias referentes à avaliação.

4.2.1 Avaliação da aprendizagem - o olhar para a sala de aula

Avaliação da aprendizagem é a categoria entendida nesse pesquisa como avaliação realizada na sala de aula, quem elabora essas avaliações normalmente são os professores da sala para analisar se o conteúdo passado foi realmente entendido.

A concepção dos autores dessa categoria é que as avaliações auxiliam na qualidade de ensino, pois o professor formula a prova referente ao que foi passado ao aluno e consegue dar conta do todo; nota-se que a avaliação é voltada para a sala de aula, de um lugar específico, ou seja, quanto mais próximo o formulador da prova estiver do público alvo da avaliação, mais probabilidade de se obter resultados eficientes, ou seja, da realidade, daquilo que foi aprendido e do que está sendo falho.

É necessário apontar nesse item que Perrenout foi uns dos primeiros a escrever sobre avaliação baseando-se na concepção da avaliação no construtivismo,[8] mostrando a complexidade do problema da avaliação, pelo fato de que a avaliação está intrínseca nas contradições do sistema educativo e, constantemente, reconhecendo e negando as desigualdades referentes ao sistema educacional brasileiro.

Perrenout (2000) foi o primeiro autor a tratar da avaliação de competência, opondo-se às avaliações de desempenho. As avaliações por competências são aplicadas não só nas avaliações em sala de aula, como nas avaliações externas, para melhor análise destas.

Perrenout (2000) considera por competência a mobilização de um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência uma série de situações, como orientar-se em um lugar desconhecido, a ler um gráfico, pedir informações ou conselhos; e os seguintes saberes: ter noção de escala, elementos da topografia ou referências geográficas.

Cada criança desenvolve competências referentes à sua realidade, ou seja, as competências desenvolvidas por alunos que moram em áreas rurais são diferentes das desenvolvidas pelos alunos que residem em áreas urbanas. É importante destacar também que nem todas as competências são desenvolvidas na escola.

[8] Ver PERRENOUD, P. Avaliação - Da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre. Artes Médicas. Rio Grande do Sul, 1999.

É necessário afirmar que as competências difundidas por Perrenout têm sido utilizadas não só em avaliações de aprendizagem, como também em outros níveis, o que pode causar um atrelamento nas concepções, principalmente em avaliações externas, pois essas avaliações são realizadas em todo o sistema ao qual se pretende avaliar, sendo que em um mesmo sistema existem várias realidades escolares.

Das escolas estudadas, a escola particular, por não ter avaliações externas oficiais, é a que mais focou a categoria avaliação da aprendizagem. Quando questionado sobre avaliação, o diretor responde "todas as semanas temos avaliações, geralmente na sexta-feira e uma no final do bimestre contendo o conteúdo todo do bimestre"(D.P, APÊNDICE D, 2011). Pela vivência rotineira em sala de aula, sabe-se que as avaliações de aprendizagem, tanto na escola estadual, quanto na escola municipal, é muito presente, porém, nas entrevistas, os atores dessas escolas (estadual e municipal) enfatizaram as avaliações externas.

É possível analisar que tanto os autores como os atores escolares estudados consideram a avaliação da aprendizagem importante para a qualidade de ensino fazendo com que o professor repense a sua prática em sala de aula.

É necessário destacar, no entanto, que as avaliações da aprendizagem podem ser utilizadas tanto pelos autores da qualidade total, como mediadora do processo, detectando falhas no processo de ensino e aprendizagem, quanto pelos adeptos à qualidade social como uma avaliação formativa.

Essa categoria foi mais estudada no começo de 1990, quando o foco avaliativo estava na sala de aula, nota-se, no último período estudado (2005-2010), que essas avaliações estão "a serviço" de avaliações externas, ou seja, analisa-se na sala de aula para saber se os alunos estão preparados para posteriores avaliações externas.

4.2.2 Avaliação Institucional - o olhar na escola

O conceito avaliação institucional da educação básica é entendida nessa pesquisa como: avaliações que a própria instituição realiza, com todos os seus alunos, professores e/ou trabalhadores da escola, visando captar a visão da comunidade sobre essa escola, ou para preparar os alunos para avaliações externas, na qual os professores montam uma prova similar para analisar como seus alunos estão se saindo, ou seja, simulados das provas oficiais.

Essa categoria foi a menos estudada pelos autores da pesquisa, surgindo a partir de meados de 2000 e não tendo muita repercussão nos livros pesquisados. As instituições que mais realizam esse tipo de avaliação são as de nível superior, na qual se analisam não só os

alunos, mas a estrutura da instituição. Um dos autores mais presentes nessa discussão, José Dias Sobrinho, considera que tudo na educação tem interesse para a avaliação, pois cada um de seus aspectos sempre se remete a outros e não pode ser compreendido isoladamente.

> [...] a instituição educativa transcende a sua materialidade. Entretanto, sua transcendência imaterial só pode ser compreendida através das matérias que a constituem. Uma vez que essa materialidade é múltipla e dada à impossibilidade de avaliar tudo de uma só vez, é preciso valorizar o essencial. Mesmo que se dedique a aspectos particulares, a avaliação não pode perder seu foco, isto é, seu sentido: formar seres humanos para seres cidadãos de uma sociedade mais igualitária e justa (SOBRINHO, p.195, 2008).

As avaliações institucionais, segundo os livros estudados e as entrevistas, são realizadas com outro objetivo na escola básica, visando preparar os alunos para avaliações externas oficiais.

A única escola entrevistada que citou a avaliação institucional foi a escola estadual, na qual usam como modelos avaliações externas anteriores e a partir delas realizam um simulado para saber a situação de aprendizagem dos educandos, analisando se estão preparados para as avaliações externas que serão aplicadas, porém, com foco na aprendizagem: “dentro das avaliações internas nós trabalhamos as avaliações para a aprendizagem utilizando de todas as avaliações para promover a aprendizagem.” (V.D.E, APÊNDICE B, 2011).

Apesar de a escola particular não ter mencionado o uso de avaliações institucionais, constatou-se por meio dessa pesquisa que as instituições particulares realizam simulados de todo o conteúdo passado para comparar alunos da mesma e de diferentes escolas que trabalham com o mesmo método de ensino, como é o caso da escola particular estudada no capítulo três. As escolas particulares realizam também outras avaliações externas como o ENEM e vestibulares.

Enfim, as concepções sobre a avaliação institucional são bem diversas e desencontradas, não havendo uma linearidade entre autores e atores ao trataram sobre essa categoria.

Vale ressaltar, como já mencionado, que, segundo a bibliografia pesquisada, a avaliação institucional surge em função das avaliações externas, na tentativa de obter melhores resultados nessas avaliações. Bondioli (2004) trata de uma avaliação negociada sugerindo que sejam empregadas nas instituições escolares avaliações institucionais visando acompanhar de perto e longitudinalmente o desempenho das crianças na rede de ensino.

> Tal sistema não substituirá a avaliação regular do professor, mas deverá ser independente desta e formulado de maneira que se possa traçar linhas de comparação entre as escolas de uma mesma rede de ensino, sem nenhum propósito de premiação ou punição, voltado exclusivamente para alimentar a reflexão no interior do processo de avaliação institucional das escolas. Há meios de se fazer isso com justiça. Trata-se, portanto, de construir uma estratégia alternativa que recoloque os processos de medição de desempenho dos alunos em seu devido lugar – desgastados que foram pelas políticas neoliberais ávidas por premiar e punir professores – e associe-os com um processo de avaliação (institucional) destinado a levar em conta o desempenho do aluno como parte de um conjunto mais amplo de informações da realidade das escolas, favorecendo a reflexão e a organização dos trabalhadores em cada uma delas (BONDIOLI in FREITAS, 2005, p. 930).

Nota-se que a avaliação institucional proposta por Freitas (2005) não substituirá a avaliação da aprendizagem realizada pelo professor na sala de aula, e nem está em função de avaliações externas, mas sim para diagnosticar a qualidade de ensino de acordo com os objetivos que a comunidade da escola avaliada pretende.

4.2.3 Avaliação Externa - o olhar do sistema

A categoria avaliação externa é tratada nessa pesquisa como avaliações realizadas por órgãos oficiais do Estado para amostragem e comparação da qualidade de ensino nas escolas, podendo ser aplicadas em âmbitos: municipais (SAREM), estaduais (SARESP), federais (Provinha Brasil), ou ainda, internacionais (PISA). Alguns autores têm denominado essa categoria também como avaliação em larga escala.

Esse conceito começa a ser estudado com maior ênfase pelos autores da educação a partir de 2000, quando as avaliações externas começam a ser largamente aplicadas em nosso país, surgindo críticas da maneira como vinham sendo preparadas e dos benefícios e prejuízos que essas avaliações trariam para as escolas.

Os autores pesquisados, na maioria dos casos, consideram que a avaliação externa é benéfica para a qualidade de ensino, na medida em que se tem um retorno de como tem sido a aprendizagem dos alunos, porém, criticam a forma como tem sido utilizados os resultados dessas avaliações, para ranquear e classificar escolas como de boa qualidade ou má qualidade.

A pouca divulgação nas escolas dos resultados das avaliações externas afeta o encaminhamento da qualidade de ensino nas escolas, pois, se os resultados não chegam à escola, a comunidade escolar não tem acesso aos resultados, logo, os atores escolares não têm como agir nos problemas educacionais detectados pelas avaliações externas por

desconhecimento dos mesmos. Porém, por intemédio das entrevistas, detectou-se que essa ocultação dos resultados é uma estratégia governamental para que os resultados sejam posteriormente utilizados em favor da política para projetos e ações educacionais.

Outra preocupação levantada pelos professores nas entrevistas é a questão dos índices, pois escolas que têm índices muito altos em relação à média das escolas do Estado têm dificuldade de alcançar nos anos seguintes os índices estabelecidos para elas, sofrendo, por parte do Estado, certa pressão, parecendo não confiar muito nos resultados das provas, fiscalizando com mais ênfase essas escolas, para que os professores não auxiliem os alunos na realização das provas oficiais.

As avaliações externas causam intranquilidade entre a comunidade escolar. Cabe ao diretor da instituição e aos coordenadores pedagógicos a organização da aplicação dessas provas e orientação dos professores em relação a elas, para que as avaliações externas não atuem de forma negativa na comunidade escolar. É responsabilidade da administração das escolas também a propagação e encaminhamento dos resultados dessas avaliações, para que elas auxiliem os professores naquilo que está sendo falho.

É possível inferir, segundo a bibliografia pesquisada e as entrevistas, que a avaliação externa que causa maior inquietação é o SARESP, realizado apenas no estado de São Paulo e a Prova Brasil[9], realizada em todo o país, pois essas provas não são aplicadas pelo professor da sala de aula, causando desagrado em alguns professores e alunos.

Outra questão que tem afligido os educadores, de acordo com as entrevistas, são resultados dessas avaliações, que estão cada vez mais sendo utilizadas pela imprensa, para ranquear as melhores e piores escolas.

Os resultados dessas provas (SARESP e Prova Brasil) podem ser comparados nas escolas, entre as salas, com as escolas da mesma cidade, da região, do estado e até mesmo, segundo Junqueira (2011), essas provas têm seguido os mesmos padrões de avaliações internacionais sendo comparadas com outras avaliações em larga escala como o PISA.

[9] No Saresp e a Prova Brasil sempre um aplicador externo à rede e aos alunos que participam do processo de avaliação, sendo o Inep o responsável pela aplicação. No caso da Provinha Brasil, o aplicador não é necessariamente um aplicador externo, já que a própria rede tem a opção de aplicar os instrumentos com seus próprios professores, cabendo ao Inep a responsabilidade de elaboração e montagem dos instrumentos. Na Prova Brasil e no Saeb, o processamento, as análises, a interpretação e a divulgação dos resultados são de responsabilidade do Inep. Em função da utilização de metodologias e técnicas estatísticas complexas, os resultados de apuração e divulgação não são imediatos. Na Provinha Brasil, o processamento e a interpretação dos resultados podem ser feitos pelas próprias redes, pois sua metodologia de aplicação permite uma leitura e interpretação imediata dos resultados por parte dos professores/gestores das redes.(Ver mais sobre o assunto em: http://censosuperior.inep.gov.br)

Segundo Junqueira (2011), em 2008, o SARESP, inspirado no novo currículo do estado (implantado em 2008), passou por uma reformulação, e a partir de 2009 essas provas começaram a ser usadas para medir o IDEB das escolas, que tem meta de chegar a índices similares aos dos países desenvolvidos em 2030.

O pagamento do bônus para os professores, segundo Junqueira (2011), tem bases em teorias de economistas, a premiação de melhores resultados é uma iniciativa baseada na teoria da administração, em empresas criticadas pelos autores que escreveram sobre a qualidade social para incentivar a melhoria da qualidade de ensino nas escolas.

Contudo, as escolas que obtêm os piores índices nas avaliações externas, receberam verbas para compra de materiais pedagógicos e acompanhamento de técnicos do Estado, o que foi suficiente para a melhoria dos resultados das provas dessas escolas em anos posteriores, fazendo com que as metas das piores escolas tenham sido atingidas naquele ano.

De acordo com Junqueira (2011), o repúdio dessa prova por parte da academia e também pelo sindicato dos professores não foi suficiente para impedir a propagação dessa política pública de Estado, pois na verdade ela vem sendo aceita, mesmo com pressão, pela comunidade escolar como constatado nas entrevistas.

A partir da análise feita nesse item, pode-se considerar que apesar da bibliografia referente à qualidade social ter se intensificado nos últimos anos, as avaliações, especialmente as externas, ao contrário, tem se inspirado em teorias da qualidade total, na qual são premiados os melhores resultados, cumprem-se metas, e valoriza-se a meritocracia, ou seja, apesar das críticas, constatou-se uma retomada de tendências anteriores.

É relevante apontar a responsabilidade assumida pelas avaliações externas, que têm determinado a qualidade nas escolas, contudo, essa afirmação não é nova, Souza e Oliveira (2003) analisam a centralidade assumida pela avaliação externa como certificadora da qualidade de ensino.

À guisa de conclusão, serão apresentadas a seguir as considerações finais da dissertação, na qual serão destacadas as principais tendências diagnosticadas do objeto pesquisado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa pesquisa foi compreender se houve influências e repercussões da produção do conhecimento publicado em livros, nas escolas. Para tanto, foram analisados livros que tratam do assunto de 1990-2010 e entrevistas com diretores, professores e pais de alunos, tentando evidenciar suas concepções sobre qualidade de ensino e avaliação da educação.

No primeiro e segundo capítulos foram expostas as sínteses dos livros levantados, divididas por períodos 1990-1995; 1996-2000; 2001-2005; 2006-2010, que tratam da qualidade de ensino e avaliação da educação, sendo que, para melhor análise, foi realizada contextualização das políticas públicas vigentes nas décadas estudadas.

No primeiro período, foi possível identificar que os livros que abordaram sobre a qualidade de ensino dividem-se em qualidade total e qualidade social, entretanto, os livros que tratam da qualidade social fazem referência à expansão do ensino, frisando que esse fator desencadeou a decadência das escolas públicas. Os livros que se referem à avaliação nesse período são voltados para a sala de aula. Após esse período as avaliações externas começam a ser aplicadas em todo o país.

No segundo período, após aprovação da LDB/96, os livros sobre a qualidade total começam a ser criticados e a produção do conhecimento vincula-se à expansão da educação e democratização das ações escolares, defendendo mecanismos de autonomia nas escolas, inclusive, com o movimento de municipalização das escolas estaduais, ou seja, atribuindo autonomia às instituições de ensino. Começam a surgir os primeiros livros que tratam da avaliação externa e suas implicações para o ensino.

No terceiro período, todos os livros sobre qualidade vão ao encontro do social e os livros que tratam da avaliação abordam, na maioria, a avaliação externa, surgindo uma nova categoria de avaliação, que é a avaliação institucional, na qual as escolas começam a se auto-analisar antes de serem avaliadas, para aperfeiçoarem seu rendimento nas avaliações externas.

No último período, anos recentes (2006-2010), nota-se o mesmo movimento apresentado no período anterior, ou seja, há uma repetição do conhecimento nas publicações, que acabam por repetir o que já foi escrito.

No terceiro capítulo, apresentaram-se as análises das entrevistas realizadas, divididas pelos diferentes segmentos escolares que os atores escolares apresentam na escola: diretor, professor e pais de aluno. Nota-se, nesse capítulo, entre outras coisas, que as concepções dos atores são influenciadas pela posição que ocupam; os diretores têm visões gerais da escola e

do ensino, os professores voltam-se para a sala de aula e os pais, por sua vez, são influenciados por aquilo que percebem em casa, de seus filhos e de suas relações com os indivíduos que atuam na escola.

Já no último capítulo foram apresentadas as relações entre as concepções dos autores que foram estudadas no primeiro e segundo capítulos e dos atores da educação que foram estudadas no terceiro capítulo, partindo das categorias: qualidade total, qualidade social, avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e avaliação externa, estabelecendo as relações entre a produção do conhecimento e as concepções dos atores na prática escolar.

Do exposto, é possível afirmar que o conceito da qualidade da educação é um conceito complexo, que tem duas grandes categorias: qualidade total, que preza pelas metas estabelecidas pelos clientes escolares, e qualidade social, que visa uma educação para a vida, ou seja, que forme um cidadão preparado para a vida em sociedade, que participe e transforme sua realidade, ou seja, contemple os objetivos da sua sociedade. As avaliações externas surgem como um instrumento de amostragem, para diagnosticar se as metas colocadas por essa clientela ou comunidade estão sendo alcançadas.

As avaliações da aprendizagem e institucional, com o apogeu das avaliações externas, têm servido para diagnosticar o que precisa ser trabalhado com o educando a partir dos objetivos das avaliações em larga escala.

Nos âmbitos estaduais e municipais, as avaliações externas surgem não somente para diagnóstico das metas locais, mas também para analisar as metas em âmbito federal, para ordem política de amostragem e financiamento da educação; contudo, foi visto tanto na bibliografia quanto nas entrevistas algumas concepções contraditórias relacionadas às avaliações externas, na tentativa do Estado de controlar e não, emancipar.

Em Seminário sobre Avaliação e Políticas Públicas, realizado em Campinas, alguns estudiosos escreveram uma carta demonstrando indignação quanto aos usos das avaliações externas, elencando 16 itens negativos em relação a essas avaliações, como exposto nessa pesquisa. As avaliações externas ganharam destaque central no campo educacional, fazendo com que os atores da educação mobilizem maior parte de seu tempo pedagógico na preparação para as provas oficiais, pois tem se tratado essas avaliações não como diagnósticas e formativas no processo de aprendizagem, mas como definidoras e certificadoras da qualidade de ensino nas escolas.

Viu-se que o conceito qualidade social ainda tem preferência tanto no campo acadêmico quanto dentro das escolas, no entanto, as avaliações externas não têm levado em

conta a qualidade social; os seus resultados são elencados para comparações posteriores, os melhores resultados são premiados e essas avaliações visam alcançar metas.

A partir da leitura dessa pesquisa, é possível afirmar que as avaliações externas têm causado nas escolas uma qualidade atrelada à nota da prova, na qual ensinar é sinônimo de preparar para provas.

Conclui-se que são necessários mais estudos, para que se tenha o diagnóstico das consequências dos resultados dessas avaliações na qualidade de ensino nas escolas, pois foi visto que de um lado o resultado auxilia na qualidade, na medida em que se tem um retorno na aprendizagem dos alunos e a partir daí toma-se medidas para melhorar os pontos em que estão sendo falhos, porém, de outro lado, os resultados são prejudiciais, pois são usados para premiar e cobrar professores, diretores e alunos em suas atividades.

Por fim, destaca-se que a produção do conhecimento de 1990-2010, de autores nacionais, relacionados à qualidade de ensino e avaliação da educação, listados nessa pesquisa e as entrevistas realizadas, não permitem afirmar que existem concepções de qualidade de ensino e avaliação da educação definidas, pois os livros e as falas dos atores se contradizem, por conta do próprio movimento da área que é contraproducente.

REFERÊNCIAS

ALVES, F; FRANCO, C. *Qualidade na Educação Fundamental Pública nas Capitais Brasileiras*: Tendências, Contextos e Desafios. Rio de Janeiro: Argvmentvm, 2007.

ANGULO, F. R. O planejamento da qualificação da escola: o leigo graal da mudança educacional In: MURILLO, F.J.; REPIS, M. M et al. *A qualificação da escola*. Um novo enfoque**.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

ARAÚJO. L. *A educação básica no governo Lula*: um primeiro balanço. Ação Educativa. Net: Disponível em http://www.acaoeducativa.org.br. Acesso em 22/07/2010, 2006.

BARBOSA**,** E. F. et al. *Implantação da qualidade total na educação*. Belo Horizonte, UFMG, Escola de Engenharia, Fundação Christiano Ottoni, 1995.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro, Lisboa: Edições 70, 1977.

BEISIEGEL, C. R. de. *Qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Líber Livro, 2006.

BOMENY, H. (org.) *Avaliação e determinação de padrões na educação latino-americana: realidades e desafios*. Rio de Janeiro: FGV, 1997.

BONAMINO. A. (Org.) *A avaliação da Educação Básica:* pesquisa e gestão. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

BONDIOLI, A. *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação:* a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

BORGES, A. et al (org.) *A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública*. São Paulo: FDE, 1993.

BRASLAVSKY, C. *Dez fatores para uma educação de qualidade para todos no século XXI*. Brasília: UNESCO; São Paulo: Moderna, 2005.

BRUNO, L. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, D. A. *Gestão democrática da educação*: desafios contemporâneos. Petrópolis – RJ: Vozes, 1997.

CAMINI, L. (Org.). *Educação pública de qualidade social: conquistas e desafios*. Petrópolis: Vozes, 2001.

CAMPOS, M. M. (Org.). *Consulta sobre qualidade da educação na escola*: relatório técnico final. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Fundação Carlos Chagas, 2002.

CARREIRA, D; PINTO, J. M. R. *Custo aluno-qualidade inicial:* rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Global – Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CARVALHO, M. *Avaliar com os pés no chão da escola*: reconstruindo a pratica pedagógica no ensino fundamental. Recife: Universitária da UFPE, 2000.

COLARES, M. L. I. (Org.). *Colóquios temáticos em educação*: a avaliação em seus multiplos aspectos. Campinas: Alínea, 2005.

CONHOLATO**,** M. C; FERREIRA, M. J. (org.) *Sistemas de Avaliação Educacional*. São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos. Especiais, 1998.

DEMO, P. *A nova LDB*: ranços e avanços. 3ªed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

DEMO, P. *Educação e qualidade*. Campinas: Papirus, 1994.

DEMO, P. Formação de educadores - inquirindo alternativas. In:GOMES, C. A; SOBRINHO, J. A. *Qualidade**,** eficiência e eqüidade na educação básica*. Brasilia: IPEA, 1992.

FEIL, I. T. S. Espaços da escola. In: OLIVEIRA. L. M. (Org.) *Qualidade em educação*: um debate necessário. Passo Fundo: Universidade. Educação Básica. Série Interinstitucional, 1995.

FERREIRA, R. H. Avaliação de sistemas educacionais: a questão dos instrumentos. In: MENIN, A, M (Org). *A compreensão de um conceito*: o avaliar. A construção de um conceito: o transformar. Presidente Venceslau: Letras A margem, 2007.

FONSECA, M; OLIVEIRA, J. F de. *A gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras.* Revista brasileira de política e administração da educação. v.25, p.185-384, mai/ago, 2009.

FONTANIVE, N. Santos. Avaliação externa e padrões curriculares: as escalas de proficiência em matemática e leitura no Brasil. In: BOMENY, H. (org.) *Avaliação e determinação de padrões na educação latino-americana: realidades e desafios*. Rio de Janeiro: FGV, 1997.

FRANCO, C. (org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FRANCO, C. Quais as contribuições da avaliação para as políticas educacionais? In: BONAMINO. A. (Org.) *A avaliação da Educação Básica:* pesquisa e gestão. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

FREITAS, D. N. T. *A Avaliação da Educação Básica no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, L. C. “progressão continuada” e a “democratização” do ensino. In: BOAS, B. M. F. (Org.) In: *Avaliação*: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 2002.

FREITAS, L.C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n.92, p.911-933, Especial – Out.2005.

FULLAN, M.; HAGREAVES, A. *A Escola como organização aprendente*: Buscando uma Educação de Qualidade. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GADOTTI**,** M**.** *Qualidade na educação*: uma nova abordagem. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GALL, N. GUEDES, P. M. *A Qualidade na Educação*: A Luta por Melhores Escolas em São Paulo e Nova York. São Paulo: Editora Moderna, 2007.

GOMES, C. A. Financiamento e eqüidade. In: GOMES, C. A; SOBRINHO, J. A. *Qualidade**,** eficiência e eqüidade na educação básica*. Brasilia: IPEA, 1992.

GOMES, C. A; SOBRINHO, J. A. *Qualidade**,** eficiência e eqüidade na educação básica*. Brasilia: IPEA, 1992.

HAYDT**,** R. C. *Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1995

HOFFMANN, J. *Avaliação* – mito & desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1992.

JUNQUEIRA, M. O. de. *Relatório de apresentação*: IDESP, bônus e acompanhamento das escolas com pior desempenho. Gestão Publica: USP. Net: http://stoa.usp.br/alex/files/2339/13035/SARESP_Murilo.pdf. Acesso em 12/08/2011.

KLEIN, R. Indicadores educacionais: disparidades regionais e sócias econômicas no Brasil. In: BOMENY, H. (org.) *Avaliação e determinação de padrões na educação latino-americana: realidades e desafios*. Rio de Janeiro: FGV, 1997.

LEE, V. Medidas educacionais: avaliando a eficácia das escolas em termos de excelência e de eqüidade. In: BONAMINO. A. (Org.) *A avaliação da Educação Básica: pesquisa e gestão*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

LINDINGER, M. M. (Coor.) *Políticas públicas de qualidade na educação básica.* Brasília: CONSED: UNICEF, 1996.

LOBO, H. H. O de; DIDONET, V. LDB: últimos passos no Congresso Nacional. In: BRZEZINSKI, I. (org.). *LDB interpretada*: diversos olhares se entrecruzam. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Avaliação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M. Evoluções em Educação. In: FRANCO, C. (org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MACHADO, L. M. Considerações sobre a natureza do trabalho científico. In: LABEGALINI, A.C.F.B.; MAIA, G. Z. A.; MACHADO, L. M. (Org.). Pesquisa em educação: passo a passo. Marília: Edições M3T Tecnologia e Educação, 2007.

MACHADO, N. J. *Educação* - Competência e qualidade. São Paulo: Escrituras Editora, 2009.

MANTOAN, M. T. E (Org.) *Pensando e Fazendo Educação de Qualidade*. São Paulo: Moderna, 2001.

MARCHESI, A; MARTÍN, E. *Qualidade do ensino em tempos de mudança*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MATUS, C. *Adeus, Senhor Presidente, Governantes Governados*. São Paulo: Edições Fundap, 1996.

MELCHIOR, M. C. (org). *Avaliação para qualificar prática docente*: espaço para a ação supervisora. Porto Alegre: Premier, 2001.

MELCHIOR, M.C. *Avaliação institucional da escola básica*. Porto Alegre: Premier, 2004.

MELLO, G. N. de. Políticas públicas de educação básica na América Latina: situação atual e novas perspectivas. In: LINDINGER, M. M. (Coor.) *Políticas públicas de qualidade na educação básica*. Brasília: CONSED: UNICEF, 1996.

MENGA L. Um olhar crítico sobre o campo da avaliação escolar. In: FREITAS, L.C. (Org.) *AVALIAÇÃO*: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

MENIN, A, M (Org). *A compreensão de um conceito*: o avaliar. A construção de um conceito: o transformar. Presidente Venceslau: Letras A margem, 2007.

MEZOMO, J. C. *Qualidade nas instituições de ensino*: apoiando a qualidade total. São Paulo: CEDAS, 1993.

MEZOMO, JC. *Gestão da qualidade na escola*: princípios básicos. São Paulo: Terra. 1994.

MEZOMO, J. C. *Educação e Qualidade Total*: a escola volta às aulas. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

MONTEOLIVA, J. M. R. *Educação de qualidade*. São Paulo: Loyola, 2005.

MURILLO, F.J; REPIS, M. M et al. *A qualificação da escola*. Um novo enfoque**.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

NISKIER, A. *Qualidade de ensino*: a grande meta. São Paulo: Ltr, 1996.

OLIVEIRA, C. Gestão da educação: União, Estado/Distrito Federal, município e escola. In: MACHADO, L. M; FERREIRA, N. S. C. *Política e Gestão da educação*: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, D. A. *As políticas educacionais no governo Lula*: rupturas e permanências. Revista brasileira de política e administração da educação. v.25, p.185-384, mai/ago, 2009.

OLIVEIRA. L. M. (Org.) *Qualidade em educação*: um debate necessário. Passo Fundo: Universidade. Educação Básica. Série Interinstitucional, 1995.

PARO, V. H. *Qualidade do ensino*: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

PEREIRA, L. C; SPINK, P. *A reforma do Estado e a Administração Pública Gerencial*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 1998**.**

PEREIRA, E.W; TEIXEIRA, Z. A educação básica redimensionada. In: BRZEZINSKI, I. (org.). *LDB interpretada*: diversos olhares se entrecruzam. 8ªed. São Paulo: Cortez, 2003.

PEREZ, R. P. *Avaliação, impasses e desafios da educação básica*. Campinas: Editora da Unicamp, São Paulo: Annablume Editora, 2000.

PERRENOUD, P. *Dez Novas Competências para Ensinar*, Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PERRENOUD, P. Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor. In: CONHOLATO, M. C; FERREIRA, M. J. (org.) *Sistemas de Avaliação Educacional*. São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais, 1998.

PRADO DE SOUSA, C. Descrição de uma trajetória na/da avaliação. In: CONHOLATO, M. C; FERREIRA, M. J. (org.) *Sistemas de Avaliação Educacional*. São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais, 1998.

PUGAS, A. A. Sobre que avaliação estamos falando? In: MENIN, A, M (Org). *A compreensão de um conceito*: o avaliar. A construção de um conceito: o transformar. Presidente Venceslau: Letras A margem, 2007.

PUENTES, R. V; ORRÚ, S. E. (org.). *As múltiplas faces da avaliação*: teoria e prática na educação. São João da Boa Vista, SP: Editora Unifeob, 2004.

QUEIROZ, M.I.P. *As variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva.* São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

RAMOS, C. *Excelência na educação*: a escola de qualidade total. Rio de Janeiro: QUALITYMARK, 1992.

RAPHAEL, H. S. *Avaliação Escolar*: em busca de sua compreensão. São Paulo: Brasiliense, 1998.

REINHOLD, H. H. Avaliação Institucional – para quê? In: PUENTES, R. V; ORRÚ, S. E. (org.). *As múltiplas faces da avaliação*: teoria e prática na educação. São João da Boa Vista, SP: Editora Unifeob, 2004.

ROCHA, M. S. M. Gestão democrática: os desafios da prática. In: SILVA, L. H. S; AZEVEDO, J. C. *Paixão de aprender II*. Petrópolis – RJ: Vozes, 1995.

ROMÃO, J. E. *Avaliação dialógica* – desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998.

SANTOS, B.S. *Pela mão de Alice:* o social e o político na pós-modernidade. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, C. R. (org.) *Avaliação educacional*: um olhar reflexivo sobre a sua prática. São Paulo: Avercamp, 2005.

SILVA, C. S. *Medidas e avaliação em educação*. Petrópolis: Vozes, 1992.

SILVEIRA, H. N; FERNANDES, M. L. M; FREITAS, M.A. Avaliação de processos na educação. In: BARBOSA, E. F.et al. *Implantação da qualidade total na educação.* Belo Horizonte, UFMG, Escola de Engenharia, Fundação Christiano Ottoni, 1995.

SOARES, J. F. Construindo o campo e a crítica: o debate. In: FREITAS, L.C. (Org.). *AVALIAÇÃO*: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

SOBRINHO, J. A. Ensino fundamental: por onde andamos. In: GOMES, C. A. Financiamento e eqüidade. In: GOMES, C. A; SOBRINHO, J. A. *Qualidade, eficiência e eqüidade na educação básica*. Brasilia: IPEA, 1992.

SOBRINHO, J. D. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. Campinas. *Avaliação.*v.13, n.1, mar. 2008, p.193-207.

SORDI, M. R. L. A avaliação e seu potencial inovador nos processos de formação universitária. In: PUENTES, R. V; ORRÚ, S. E. (org.). *As múltiplas faces da avaliação*: teoria e prática na educação. São João da Boa Vista, SP: Editora Unifeob, 2004.

SOUZA, C. P. Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional. In: Bitar, H. A. F. *Sistemas de avaliação educacional*. São Paulo: FDE, 1998.

SOUZA, S. Z. L de; OLIVEIRA, R. P de. *Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil.* Educação e Sociedade, Campinas, vol.24, n.84, p.873-895, set. 2003.

VASCONCELLOS, C. S. *Avaliação*: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar: C. S. Vasconcellos, 1993.

VIANNA, H. M. *Avaliação educacional*-teoria-planejamento-modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIANNA, H. M. Questões de avaliação educacional. In: FREITAS, L.C. (Org.) *AVALIAÇÃO*: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

VILLAS BOAS, B. M. F. (Org.). *Avaliação*: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 2002.

VILLAS BOAS, B. M. F. *Virando a escola do avesso por meio da avaliação.* Campinas: Papirus, 2008.

ZITROSKI, J. J. Educação de Qualidade: que qualidade queremos? In: OLIVEIRA. L. M. (Org.) *Qualidade em Educação: um debate necessário*. Passo Fundo: Universidade. Educação Básica. Série Interinstitucional, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A – COLETA DE DADOS- SITES E E-MAILS USADOS NA BUSCA DOS LIVROS

Entidades utilizadas para a busca dos livros

ANPAE anpae@anpae.org.br;

ANPED anpedduc@uol.com.br;

INEP editora@furb.rct-sc.br;

Ação Educativa www.acaoeducativa.com.br;

Editoras Comerciais:

Arte & Ciência editora@arteciencia.com.br;

Ática editora@atica.com.br;

Atlas editora@atlas.com.br;

Átomo e Alínea editora@atomoealinea.com.br;

Brasil editorabrasil@ieg.com.br;

Brasiliense brasilienseedit@uol.com.br;

Civilização Brasileira editora@civilizaçãobrasileira.com.br;

Cortez editora@cortez.com.br;

Gam gam@gambh.com.br;

Globo editora@globo.com.br;

Livraria Cultura www.livrariacultura.com.br;

Melhoramentos editora@melhoramentos.com.br;

Mercado das letras livros@mercado-de-letras.com.br;

Moraes editora@moraes.com.br;

Nacional editora@nacional.com.br;

Papirus editora@papirus.com.br;

Paz e Terra vendas@pazeterra.com.br;

Perspectiva editora@editoraperspectiva.com.br;

Pioneira editora@pioneira.com.br;

Polis editora@polis.com.br;

Saraiva editora@saraiva.com.be;

Siciliano editora@siciliano.com.br;

Vozes editora@vozes.com.br;

Zahar editora@zahar.com.br;

Editoras Universitárias:

UFRJ editora@forum.ufrj.br;

UFSCar edufscar@power.ufscar.br;

UNICAMP webmaster@editora.unicamp.br;

UNIMEP editora@unim ep.com.br;

USP usp.br/sibi/

Sites de busca nas universidades estaduais de São Paulo:

UNESP portal.biblioteca.unesp.br/portal/athena

UNICAMP unicamp.br/bc/

USP usp.br/sibi/

COLETA DE DADOS – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS

APÊNDICE B- ENTREVISTA COM DIRETOR, PROFESSOR E PAI DE ALUNO DA ESCOLA PUBLICA ESTADUAL.

A.M.S.V.
Vice-Diretora

A.P. Conte um pouco de sua trajetória na educação.
V.D.E. Estou na educação desde noventa e sete, atuando como professora da rede municipal e estadual e por um longo período na particular, paralelamente. Fiquei apenas na coordenação um ano, que foi no ano de 2010 e este ano estou de vice-diretora.

A.P. Quando se pensa em qualidade de ensino, do que você lembra?
V.D.E. Pensando em qualidade de ensino é uma educação que leva os alunos a desenvolver habilidades e competências e desenvolver a própria cidadania, pensar numa educação de qualidade é pensar em todo esse cuidado, de resgate de valores, de comportamento, de aprendizagens, necessárias no dia a dia e lógico que uma boa colocação no mercado de trabalho.

A.P. Para você, essa escola é de qualidade, por quê?
V.D.E. Essa escola é uma escola de boa qualidade, porém os resultados de avaliações externas mostram a qualidade que se tem aqui na escola.

A.P. Quais avaliações externas que a escola realiza durante o ano?
V.D.E. Alem das avaliações internas, temos as avaliações externas que é o SARESP, a Prova Brasil, e dentro das avaliações internas nós trabalhamos as avaliações para a aprendizagem utilizando de todas as avaliações para promover a aprendizagem.

A.P. A escola tem sido bem avaliada?
V.D.E. Tem; essa escola tem bom índice de desempenho, mas nós estamos ai, cada ano é uma nova turma, um novo contexto é uma nova historia porém com um sucesso ate que significativo.

A.P. Como as avaliações repercutem na escola?
V.D.E. A sim, as avaliações repercutem na qualidade porque busca-se tomadas de decisões após as avaliações você analisa o que o aluno já sabe, e parte daquilo que é necessário aprimorar pra desenvolver com o aluno.

A.P. Agora se você quiser falar mais algo sobre a qualidade de ensino e avaliação, pode falar.
V.D.E. Pensando assim numa escola de qualidade a organização que se tem assim do currículo o currículo que é pensado pra rede estadual que busca desenvolver nos alunos competências e faz uso do material do ler e escrever que tem uma conexão muito grande com o currículo do estado

R. A. G. C.
Professora da escola Estadual

A.P. Conte um pouco de sua trajetória na educação.
P. E. Trabalho há mais de 20 anos como professora da rede estadual e municipal, já passei pela direção, mas o que me move ainda mesmo ainda é a sala de aula.

A.P. Quando se pensa em qualidade de ensino, do que você lembra?
P. E. Acho assim a qualidade de ensino é garantir todo o conteúdo para o aluno, que ele consiga aprender todos os gêneros textuais, todas as operações matemáticas, todo o conteúdo planejado para aquele ano/série.

A.P. Para você, essa escola é de qualidade, por quê?
P. E. É de qualidade, nota-se pelas avaliações, os índices alcançados pela escola.

A.P. Quais avaliações externas que a escola realiza durante o ano?
P. E. SARESP e Provinha Brasil.

A.P. A escola tem sido bem avaliada?
P. E. Tem sido muito bem avaliada, e esse está sendo nosso problema agora em conseguir alcançar os índices propostos.

A.P. Como as avaliações repercutem na escola?

P. E. Ao longo desses anos que eu passei, pelo SARESP, porque eu passei por todos, como professora ou como direção, assim ajudou? Ajudou! e isso como professor então..., não dá pra gente falar que SARESP não ajuda , porque existe uma equipe preparada, que prepara essas avaliações com objetivos, habilidades; então assim, a estrutura da prova ela é muito bem feita, né? Agora o que não dá pra gente ficar aceitando é isso que eu acabei de falar, é o uso que se faz, porque ainda o SAPESP é usado pelo, tipo aquele olhar dentro da sua unidade, pra gente perceber quais as falhas, onde você tem que melhorar, né? pois na verdade ele te ajuda mais como professora, porque quando você pega isso daí, fica nítido onde que foi mais trabalhado, onde não foi, então dá esse feedback é legal, única coisa que não dá pra aceitar é a maneira como se usa os resultados.

A.P. Agora se você quiser falar mais algo sobre a qualidade de ensino e avaliação, pode falar.

P. E. Então, eu já vivi um SARESP, muito interessante, ele já foi tema da E., num mestrado dela, e isso foi uma compra pessoal minha, teve um ano do SARESP, que eles usaram como fonte pra reter aluno, e esse ano eu tinha uma sala muito boa e vários alunos meus foram retidos pela prova do SARESP e ai a escola nem teve acesso a esses resultados da avaliação e em janeiro as crianças começaram a receber as cartinhas do governo dizendo que eles estavam reprovados, e ai pensa bem as crianças tinham passado pelo processo de formatura, e começaram em janeiro, começinho de fevereiro receber as notas e que eles estavam retidos e a E. na época era supervisora da minha escola e eu comprei aquilo, eu lembro que eu perdi meu janeiro de férias, meu fevereiro, porque eu não aceitava aquilo, e ai vai juntar as pessoas, e ai falei que isso era injusto, que o SARESP não tinha esse poder de passar por cima da avaliação do professor, e ai foi um trabalho difícil a E. mesmo conta no relato dela coisa que eu levei ela nas ultimas instancias de ira, de tudo porque eu fiz ela ficar ao ponto de reverter uma situação e ai nos conseguimos derrubar, pelos menos os meus alunos que eu posso falar. Então assim, já houve alguns equívocos violentos do SARESP e ainda continua acontecendo; pra falar que não é necessário eu digo assim, existe um divisor de águas, pois enquanto não se tinha nada também não era legal, a gente colocava no planejamento que a gente tinha que trabalhar diversos tipos de texto porque era o que mais pegava era que a gente acabava ficando só naquele básico, na narrativa, então quando vem isso ai, você tem que garantir gêneros textuais. Então eu não sou contra nem a favor, eu acho que tem um

divisor de águas na educação, antes dessas avaliações e depois, ela vem tentando, ela vem aprimorando, ela faz com que o professor saia do seu comodismo, então esses lados sim, mas a maneira "politiqueira" que é o que mata as avaliações. E agora tão camuflando muito a gente, no município todo mundo quer ter esse índice então camufla situações, que não deveriam camuflar.

Nessa escola nos já tivemos entre as cinco melhores do estado então na época também, acabamos sendo muito prejudicados com isso e continua sendo até hoje, porque o olhar que eles tem na correção das nossas crianças é de um jeito e nós sabemos de outras escolas que é um ouro olhar, então a gente fica assim, será que você ter um voto de boa qualidade hoje é vantajoso, porque nos pagamos um preço muito alto por isso , porque nossa clientela mudou muito, muito mesmo, classe baixa pra pobreza, nos não temos mais aquela clientela da classe média que a gente atendia é bem periferia mesmo que estão vindo pro centro e a própria situação do centro que empobreceu também, então na verdade hoje o centro da cidade também está pobre, e aquelas crianças que tem condições, aquele pai que cobra mesmo foi pra escola particular, porque não tinha essa situação aqui na cidade. Então tivemos o índice altíssimo, no ano de 2009, nosso índice foi o maior do estado, então a meta nossa era a maior do estado, só que a gente não alcançou, tinha escola que era 0.8 e a nossa era 6.8, então tínhamos que manter, então assim é complicado isso, mas dizer que não precisa dessa avaliação? Precisa!, senão estaria tudo pior. Não sei agora esse governo tenho esperança, tenho impressão que essa parte "politiqueira". Agora falar que não está ligado avaliação com qualidade está ligado sim, diretamente, só que me angustia de ser professora, tanto é que num ano eu sai da quarta série depois de muitos anos, porque eu não tava agüentando essa pressão, de todo ano você ter que dar conta, você pegar uma sala; que nem esse ano eu estou com a minha sala, os alunos não estão nem a metade a onde deveriam estar e eu sei aonde eu tenho que chegar, mas e daí como?, Não tem condições, por mais que eu trabalhe, ele vai chegar lá? Ele vai, mas dá dó porque a defasagem está muito grande, agora julgar todo o trabalho de uma escola por causa disso, então assim você tem que estar com esse olhar.

C.M.S.B.

Mãe de aluno da escola Estadual

A.P. Quantos filhos seus estudam nessa escola e em que série?

M.A.E. Tenho 4 filhos e uma estuda nessa escola, e só tenho uma atualmente que está aqui na 4º série 5º ano e todos passaram por aqui

A.P. Você acha que essa escola é boa, por quê?
M.A.E. Eu me sinto bem aqui, sinto confiança no espaço, nos profissionais, essa escola tem boa qualidade, mas isso vai muito também do profissional que atua e do aluno que está presente na escola tem que ser: uma conseqüência do outro.

A.P. Seu filho(a) realiza muitas avaliações externas?
M.A.E. Tem bastante avaliação, acho que, apesar de ser só uma durante o ano que é o SARESP, eles se preparam durante o ano todo pra essa única prova, pra se saírem bem na prova.

A.P. Você considera que essas avaliações melhoram a qualidade de ensino da escola?
M.A.E. Acho que sim, dá uma boa direção, percebemos com essas avaliações que o governo mandou, que se abriu um leque muito grande, entendeu?, Muito ensinou como o professor avaliar outros pontos que deixava a desejar só no tradicional e não é só isso que e importante

A.P. Como você acha que os pais podem ajudar na qualidade da educação de seus filhos?
M.A.E. Acompanhamento constante e o que a gente sente, dando limite, porque eu acho que a educação ta se decaindo, ta deixando a desejar, porque a criança chega pra escola, não pra só alfabetizar, mas sim educar, entendeu? Então se viesse com limites e regras de casa isso seria ótimo pra educar

A.P. Agora se você quiser falar mais algo sobre a qualidade de ensino e avaliação, pode falar.
M.A.E. O que eu queria falar sobre a avaliação é o que eu disse já pra você, houve uma abertura, onde a gente estava naquele método tradicional, que a gente não tinha conhecimento e agora cada ano é uma surpresa então isso enriquece; pena que a escola hoje virou uma creche onde os alunos são deixados lá.

APÊNDICE C- ENTREVISTA COM DIRETOR, PROFESSOR E PAI DE ALUNO DA ESCOLA PUBLICA MUNICIPAL.

V. C. Z.
Diretora da escola Municipal

A.P. Conte um pouco de sua trajetória na educação.
D.M. Iniciei como professora, trabalhei durante 10 anos como professora, dando aula, só pra educação infantil, pré-escola, depois eu me candidatei a coordenação pedagógica, e daí fui coordenadora, por mais três a quatro anos, nessa escola mesmo, e daí surgiu a oportunidade, fui convidada a vir pra direção e estou na direção agora já há alguns anos

A.P. Quando se pensa em qualidade de ensino, do que você lembra?
D.M. Você não lembra de uma coisa única neh, qualidade de ensino pra mim é muito amplo não dá pra citar um só, é um conjunto de coisas que se entrelaçam

A.P. Para você, essa escola é de qualidade, por quê?
D.M. Pra mim ela é de qualidade, claro, eu não posso dizer que não, mas eu acho que assim que dentro do possível é claro que a gente tá buscando sempre mais, e eu até gostaria de buscar mais ainda, mas quando ela foi idealizada, o principal objetivo, porque eu participei da formação dessa escola, fui atrás de alunos, assim toda uma trajetória pra iniciar o ensino fundamental, o objetivo era oferecer um ensino de qualidade e nos na primeira turma que a gente iniciou a gente fez uma avaliação muito profunda mesmo de tudo que a gente oferecia e como eles chegaram lá ate no passado, ano retrasado dez anos que a gente tava começando a ver pra onde eles estavam indo, estavam começando a fazer vestibular e chegamos a uma conclusão que umas das coisas que fez a qualidade não ser tão boa é o crescimento, o tamanho, pois aquele ideal que a gente tinha de 25 alunos por sala, chegar nisso e não deixar que fosse mais, seria ótimo , seria ideal, então é basicamente isso, porém acho que a gente ainda oferece o que é de melhor, porque ta aí as nossas notas

A.P. Quais avaliações externas que a escola realiza durante o ano?
D.M. Nós temos a Prova Brasil, tem SARESP, e tem o SAREM, que o município faz pra ta vendo, então essas três provas seriam externas.

A.P. A escola tem sido bem avaliada?

D.M. Eu tenho duas coisas que estão pegando; uma é a redação, e a outra é produção de textos, mas de modo geral a escola tem sido bem avaliada.

A.P. Como as avaliações repercutem na escola?

D.M. Eu acho que positivamente, não acho que esteja sendo negativa não, o problema é o uso, muita pressão, muita cobrança!

A.P. Agora se você quiser falar mais algo sobre a qualidade de ensino e avaliação, pode falar.

D.M. A avaliação em si não garante a qualidade, mas é importante pra saber como estão as coisas, pra diagnosticar, para a direção é importante para medir a qualidade, pra saber o ponto que estamos errando.

A.P.R.

Professora da escola Municipal

A.P. Conte um pouco de sua trajetória na educação.

P.M. Estou há 20 anos na sala de aula, 4 anos fiquei no estado e dobrando junto com o município, sempre na sala de aula.

A.P. Quando se pensa em qualidade de ensino, do que você lembra?

P.M. Seria a criança aprender a aprender, uma criança que saiba dominar bem a escrita a leitura, as quatro operações.

A.P. Para você, essa escola é de qualidade, por quê?

P.M. Eu acho que essa escola é de qualidade, é a melhor aqui do município, das que eu já trabalhei aqui é a melhor, nem tanto pelos professores, mas as crianças.

A.P. Quais avaliações externas que a escola realiza durante o ano?

P.M. O SARESP E O SAREM só essas

A.P. A escola tem sido bem avaliada?

P.M. Acho que sim

A.P. Como as avaliações repercutem na escola?
P.M. Melhora muito, porque tanto o desempenho dos professores, porque eles pensam no resultado do SARESP e as crianças também, apostila também veio pra ajudar.

A.P. Agora se você quiser falar mais algo sobre a qualidade de ensino e avaliação, pode falar.
P.M. Não, acho que já falei tudo, ta bom já neh?

S. C. S. B.
Mãe de aluno da escola Municipal

A.P. Quantos filhos seus estudam nessa escola e em que série?
M.A.M. Tenho dois filhos e a minha mais nova estuda nessa escola, no terceiro ano.

A.P. Você acha que essa escola é boa, por quê?
M.A.M. Acho boa, porque o ensino é muito bom e ainda mais com a apostila agora, ficou bem melhor, tanto pra gente ajudar a criança, pois tudo que é apostilado o ensino é bem melhor.

A.P. Seu filho(a) realiza muitas avaliações externas?
M.A.M. Pelo que ela diz ela faz bastante, Provinha Brasil, SARESP

A.P. Você considera que essas avaliações melhoram a qualidade de ensino da escola?
M.A.M. A gente pensa que sim, mas agora se isso resolve alguma coisa..., penso que tudo que se torna mais apostilado e mais avaliado o ensino da criança melhora, vai muito também do professor, não adianta ter a apostila e o professor não saber o que tá na apostila pra poder passar pro aluno, porque muitas vezes a lição vem e a gente tem que decifrar o que está escrito, porque nem a criança não sabe e a gente piorou neh..mas a gente vai se adaptando.

A.P. Como você acha que os pais podem ajudar na qualidade da educação de seus filhos?
M.A.M. Com certeza, só tem que ter tempo, mas eu ajudo bastante, eu não tenho muito tempo com ela, mas a minha hora de almoço é pra ajudar ela na lição.

A.P. Agora se você quiser falar mais algo sobre a qualidade de ensino e avaliação, pode falar.
M.A.M. A qualidade em si tá boa, o que tem que mudar um pouco é o professor, porque ano passado ela pegou uma professora que tinha dificuldade de trabalhar com a apostila, o professor tem que ser avaliado, não só os alunos, mas o professor também tem que ser preparado, porque muitos professores, não sabem nem explicar o que está na apostila, porque foi o que aconteceu ano passado que ela foi bem prejudicada, o professor não sabia nem explicar o que tava ali na apostila, e se eles não sabem e nós que faz tempo que não vai à escola... Os alunos vão com a lição pra casa e eles querem que a criança saiba, muitas vezes minha filha chegava em casa com a lição, eu não sabia explicar ai ela chegava lá e a professora falava, mais é sua obrigação fazer mas se os pais não ajudarem como que eles vão fazer, eles estão aprendendo a ler, se a gente não sabe imagine eles.

APÊNDICE D - ENTREVISTA COM DIRETOR, PROFESSOR E PAI DE ALUNO DA ESCOLA PARTICULAR.

S.M.
Diretor da escola particular

A.P. Conte um pouco de sua trajetória na educação.
D.P. Iniciei minha trajetória na educação nos anos 80, em Echaporã, como professor de português. Nos anos 90 passei a exercer o cargo de vice-diretor de escola em Candido mota, onde me aposentei, seguidamente fui para esse colégio que se iniciava sobre novos mantenedores, onde estou até hoje.

A.P. Quando se pensa em qualidade de ensino, do que você lembra?
D.P. Fazer coisas certas, sempre buscando o melhor possível nas atividades

A.P. Para você, essa escola é de qualidade, por quê?
D.P. Sim, pois sempre procuramos tirar o máximo em nossas atividades

A.P. Quais avaliações externas que a escola realiza durante o ano?
D.P. Todas as semanas temos avaliações, geralmente na sexta-feira e uma no final do bimestre contendo o conteúdo todo do bimestre, sobre avaliações externas, temos um grupo de pesquisas que fazem avaliações aqui, mas não sabemos os resultados ainda

A.P. A escola tem sido bem avaliada?
D.P. Acho que sim, pois os alunos estão obtendo um bom desempenho nos vestibulares das faculdades estaduais e federais. Essa é a avaliação onde sabemos se a qualidade de ensino foi boa ou não.

A.P. Como as avaliações repercutem na escola?
D.P. Repercutem com novas matrículas no inicio do ano letivo

A.P. Agora se você quiser falar mais algo sobre a qualidade de ensino e avaliação, pode falar.

D.P. Qualidade de avaliação devem andar juntas, pois uma completa a outra, pois um conteúdo passado com qualidade, com competência, vai fazer com que o resultado obtido pelo educando seja melhor. Portanto a qualidade da explicação vai motivar o aluno influindo assim positivamente no rendimento escolar.

S. M. J. T.
Professora da escola particular

A.P. Conte um pouco de sua trajetória na educação.
P.P. Comecei em 71 sempre no estado, me aposentei em 1994, e nessa escola eu já ingressei antes, quando minha filha estava na quinta série.

A.P. Quando se pensa em qualidade de ensino, do que você lembra?
P.P. Qualidade é quando você cria aquele contato com o aluno, e não é autoritário, não pode ser! Você ter que ter autoridade, mas não pode perder o amor, os alunos tem que entender que horas é horas de quê, não dá pra conseguir com todos, mas tem que criar laços de afinidade, quando você conquista o aluno você consegue o que quiser com ele, você não perde a autoridade quando eles gostam de você.

A.P. Para você, essa escola é de qualidade, por quê?
P.P. É de qualidade, pois ela não só informa, mas ela forma o aluno, trabalha mesmo as habilidades do aluno, cria a identidade do aluno, por isso que eu acho a escola perfeita, assim quase perfeita né? Porque não tem escola perfeita.

A.P. Quais avaliações externas que a escola realiza durante o ano?
P.P. Só é realizado o ENEM de avaliação externa, no final do ensino médio.

A.P. A escola tem sido bem avaliada?
P.P. Eles têm se saído bem em geral, lógico que tem aqueles que têm mais dificuldade.

A.P. Como as avaliações repercutem na escola?
P.P. Hoje a reprova é relativa mesmo, o que acontece é que os alunos estão no quinto ano e não tem maturidade para ouvir aquilo que eles tem que ouvir, então você vê que o aluno é

imaturo, mas passou, então assim, mas no futuro ele vai conseguir se desenvolver, eu sou contra a reprova mesmo, porque você sabe que o aluno vai lá fora e vai se dar bem

A.P. Agora se você quiser falar mais algo sobre a qualidade de ensino e avaliação, pode falar.
P.P. Não deveria de ter avaliação, só que a nossa sociedade ainda não entendeu isso, os pais ficam cobrando aquela coisa de avaliação, de aluno ir bem, que nem eu trabalho a literatura com a dramatização, sem ficar no decoreba entendeu? Você sempre tem que inovar criar afinidade com seus alunos, os meus alunos esquecem, por exemplo, da minha idade, falam pra eu pinta o cabelo, então essa aceitação me realiza, entendeu, a qualidade é alcançada no momento em que você conquista uma relação boa com seu aluno, ai você ganha ele, e ai você pode fazer o que quiser que ele vai realizar as tarefas com gosto, você ganha ele elogiando, pega uma redação dele e fala que coisa linda, agora só falta melhorar, uma mãe foi na escola e falou que eu transformei m aluno meu ano passado, eu não tenho vergonha de falar não, fiquei super feliz, o diretor também. Então é assim, cada dia que eu entro na sala de aula é o primeiro dia que eu entro, eu amo o que eu faço só que já ta na hora de aposentar de novo neh! (Risos)

S. R. N. R.
Mãe de aluno da escola particular

A.P. Quantos filhos seus estudam nessa escola e em que série?
M. A. P. Tenho dois filhos e um estuda nessa escola, está na 4ª serie, 5º ano, estuda na parte da manhã, sempre estudou nessa escola.

A.P. Você acha que essa escola é boa, por quê?
M. A. P. Gosto, porque eu acho que ela tem alem de professores bons, ela tem um material muito bom, o material do objetivo eu acho que não tem igual, é um material bom mesmo, pra mim, entendeu, porque eu estudei coisa que eu vi no 1º, 2º, 3º colegial o meu filho está vendo agora, então eu achei muito avançado.

A.P. Seu filho(a) realiza muitas avaliações externas?
M. A. P. Faz muitas avaliações e graças a Deus, em todas, ele se sai muito bem

A.P. Você considera que essas avaliações melhoram a qualidade de ensino da escola?
M. A. P. Eu acho que sim, porque, essas provas que vem elas vêm de São Paulo então é um conteúdo que eles têm lá no O. (método de ensino*) é um conteúdo só, então quer dizer, se ele tá tirando nota 10 que nem ele tá tirando nas provas 9, 9 é sinal que tá acompanhando o ensino de São Paulo, o ensino no Mato Grosso, no Rio de Janeiro, ou seja onde tiver esse material. Tem várias avaliações ai de vez em quando a diretora pega e coloca alguma dela ele também vai bem, então quer dizer que dá pra você ver o conteúdo do aluno*

A.P. Como você acha que os pais podem ajudar na qualidade da educação de seus filhos?
M. A. P. Nessa escola, a gente está sempre indo em reunião, a gente está sempre participando, quando tem alguma coisa que eu não gosto eu vou e já debato com a diretora, sempre na hora ela resolveu, você entendeu, e já 2 vezes eu até pensei de tirar o meu filho daqui, mas na ultima hora eu penso no ensino e acabo mudando, mas tudo que eu pedi pra ela até hoje, foi assim na hora, se não consegui resolver na hora, ela pensou depois, então eu acho assim, a gente tá sempre participando, e eu olho o material do bimestre, eu olho todas as apostilas que foram dadas, se o conteúdo foi tudo ali, porque o conteúdo as vezes atrasa, depende do professor, e eu fico sempre em cima, se tira uma nota muito baixa eu dou castigo, eu já pergunto o que está acontecendo, então não descuido não, eu acho que é dele o mérito de ser inteligente, mas se a gente não acompanhar também ai bagunça

A.P. Agora se você quiser falar mais algo sobre a qualidade de ensino e avaliação, pode falar.
M. A. P. Ai... acho que é isso mesmo, porque eu gosto dali, pois a concorrente, por exemplo, você não tem debate com a diretora, ela fala pra você é isso, é isso e acabou, aqui não; dá pra negociar.

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA DIRETORES E PROFESSORES

1. Conte um pouco de sua trajetória na educação.
2. Quando se pensa em qualidade de ensino, do que você lembra?
3. Para você, essa escola é de qualidade, por quê?
4. Quais avaliações externas que a escola realiza durante o ano?
5. A escola tem sido bem avaliada?
6. Como as avaliações repercutem na escola?
7. Agora se você quiser falar mais algo sobre a qualidade de ensino e avaliação, pode falar.

APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA PAIS DE ALUNOS

1. Quantos filhos seus estudam nessa escola e em que série?
2. Você acha que essa escola é boa, por quê?
3. Seu filho(a) realiza muitas avaliações externas?
4. Você considera que essas avaliações melhoram a qualidade de ensino da escola?
5. Como você acha que os pais podem ajudar na qualidade da educação de seus filhos?
6. Agora se você quiser falar mais algo sobre a qualidade de ensino e avaliação, pode falar.