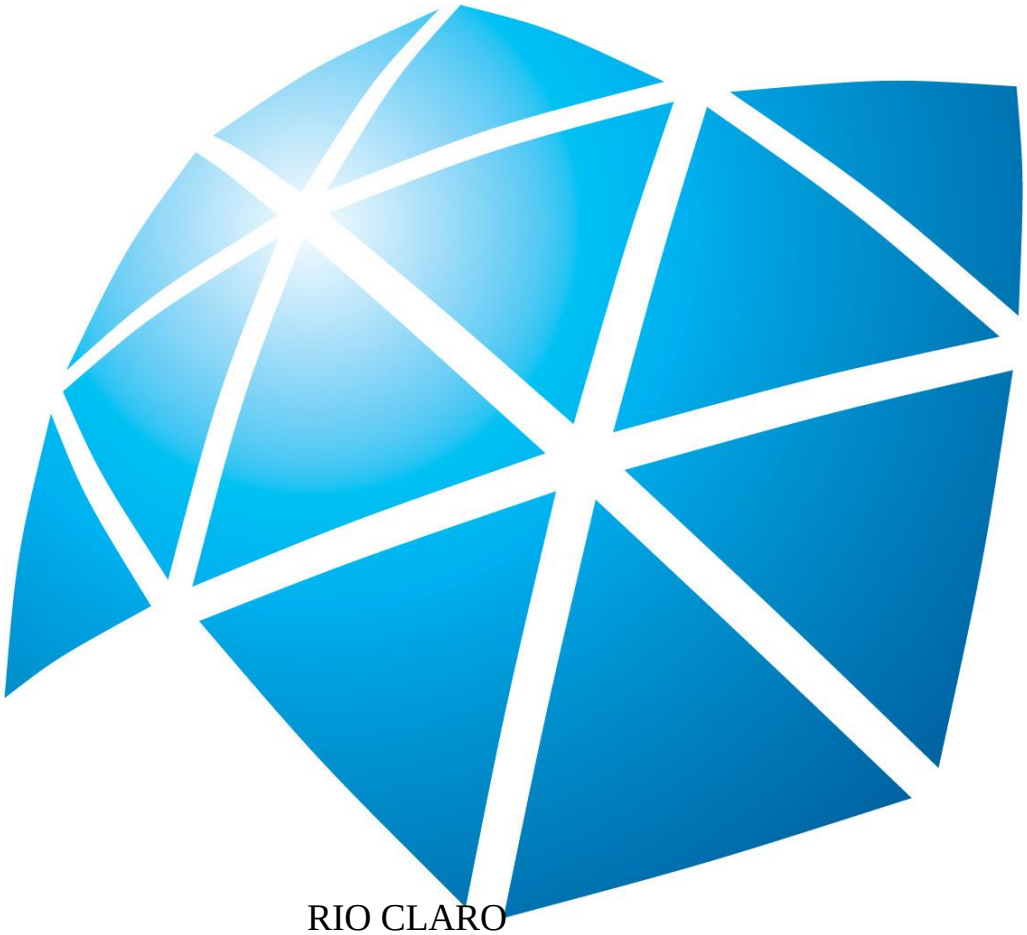
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS - RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AVALIAÇÃO E QUALIDADE EDUCACIONAL: A VOZ DE DIRETORES DE ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE UM MUNICÍPIO DO ESTADO DE SÃO PAULO



RIO CLARO
2017

JOSIELA ZUTIN BATTISTELLA

AVALIAÇÃO E QUALIDADE EDUCACIONAL: A VOZ DE DIRETORES DE ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE UM MUNICÍPIO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Orientadora: Profª. Dra. Regiane Helena Bertagna

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Campus de Rio Claro, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Rio Claro

2017

371.26 Battistella, Josiela Zutin
B336a Avaliação e qualidade educacional : a voz de diretores de escolas de ensino fundamental de um município do estado de São Paulo / Josiela Zutin Battistella. - Rio Claro, 2017
230 f. : il., gráfs., tabs., quadros

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Regiane Helena Bertagna

1. Avaliação educacional. 2. Avaliação externa. 3. Política educacional. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

unesp

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: AVALIAÇÃO E QUALIDADE EDUCACIONAL: A VOZ DE DIRETORES DE ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR DO ESTADO

AUTORA: JOSIELA ZUTIN BATTISTELLA
ORIENTADORA: REGIANE HELENA BERTAGNA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. REGIANE HELENA BERTAGNA
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. RAQUEL FONTES BORGHI
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. MARA REGINA LEMES DE SORDI
Departamento de Estudos e Práticas Culturais / Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação - SP

Rio Claro, 21 de agosto de 2017

AGRADECIMENTOS

À *Deus* que, ininterruptamente, sem descanso, me acolheu, me inspirou e redobrou a *Luz* durante a caminhada, renovando em mim a energia necessária para prosseguir conciliando os estudos da pós-graduação e a jornada de trabalho na direção de escola.

À Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna pela orientação e direcionamento; foi presença ativa durante o percurso e, sempre paciente, me pôs a pensar reflexivamente.

Às Profas. Dras. Raquel Fontes Borghi e Rosa Maria Feiteiro Cavalari por enriquecerem a caminhada, incentivando-me a ser cada vez mais atenta à realidade e a adotar postura crítica perante o estabelecimento de relações.

À Profa. Dra. Mara Regina Lemes de Sordi por contribuir, significativamente, durante os processos do Exame Geral de Qualificação e da Defesa Final, para o amadurecimento e a ampliação do meu olhar, enquanto pesquisadora, sobre o objeto de estudo da pesquisa.

À minha família por entender as minhas ausências e por me apoiarem incondicionalmente. Em especial ao meu irmão, Marcelo, que nunca me deixou pensar em desistir e com quem aprendi a ser forte.

Aos Diretores, participantes da pesquisa, pela receptividade ao diálogo e pela atenção que me dedicaram. Em cada unidade escolar visitada, parte da intensa rotina de trabalho me foi gentilmente destinada; momento rico no qual me senti premiada por ter recebido a atenção de todos os participantes que pararam para pensar sobre avaliação e qualidade na educação, cedendo-me um tempo significativo do cotidiano de cada um.

A todos os participantes do GREPPE e demais colegas de turma pelas contribuições significativas e atenção que destinaram ao meu estudo.

À Secretaria Municipal da Educação do município estudado onde, por meio dos seus responsáveis, tive as portas abertas para a pesquisa.

Aos funcionários da UNESP – Rio Claro, em especial aos que trabalham na Biblioteca e na Seção Técnica de Pós-Graduação, pela atenção.

A todos estes a minha gratidão.

[...] duas grandes instâncias do ser humano que determinam toda a educação, em todos os níveis: a de ser livre, a de não estar só. (REBOUL, 1970, p. 123)

RESUMO

A perspectiva de estudar sobre temática relacionada com superação de fracasso escolar e de práticas classificatórias e excludentes, moveu o presente estudo. Tomamos a voz de diretores de escolas com atendimento aos anos iniciais do Ensino Fundamental, como objeto de estudo. Avaliação e qualidade educacional foi a temática alvo da pesquisa. Adotada abordagem qualitativa, a coleta de dados decorreu de entrevistas semi-estruturadas envolvendo 32 participantes. Numa perspectiva crítica sobre o papel político da avaliação, lançamos mão da análise de conteúdo para tratamento dos dados. A questão norteadora da investigação foi, dada à relevância do tema avaliação, entender como os elementos e aspectos que a compreendem repercutem e se relacionam com a qualidade educacional, segundo diretores de escola num município do interior paulista. Algumas falas problematizaram avaliação externa, o equivalente a 59% delas; as quais pronunciaram que seus resultados não retratam todo trabalho que é desenvolvido com o aluno. A análise dos dados revelou ainda que, mesmo com certa fragilidade em relação às argumentações, esses diretores reconheceram a insuficiência de se tomar índices, decorrentes de avaliações externas, como único pressuposto da qualidade na educação, em detrimento aos 22% que não apresentaram as mesmas ideias, e outros 18% que se manifestaram indecisos. Desta forma, enunciamos a importância de se recolocar a discussão sobre os resultados das avaliações externas, conjuntamente às outras possibilidades e formas de avaliação para que, de fato, efetivemos a qualidade da educação e o direito à formação humana.

Palavras-chave: Avaliação Educacional. Avaliação Externa. Qualidade Educacional. Política Educacional. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The perspective of studying the subject related to overcoming school failure and classifying and excluding practices (Vasconcellos, 2013a), moved the present study. We took the voice of school principals attending the initial years of elementary school as an object of study and evaluation and educational quality was the subject of the research. We adopted a qualitative approach, basing the data collection on semi-structured interviews involving 32 participants. In a critical perspective on the political role of evaluation, we use content analysis to process the data. The guiding question of the investigation was, given the relevance of the theme "evaluation", understanding how the elements and aspects that comprise it reflect and relate to the educational quality, according to school principals in a city in the interior of São Paulo, Brazil. Some statements problematized external evaluation (equivalent to 59%) of them, affirming that their results do not depict all the work that is developed with the student. The analysis of the data also revealed that, even though they were fragile regarding the arguments, these principals acknowledged the insufficiency of taking indices, derived from external evaluations, as the only assumption of quality in education, to the detriment of the 22% who did not present the same ideas, and another 18% who remained undecided. Thus, we enunciate the importance of reinstating the discussion about the results of external evaluations, together with the other possibilities and forms of evaluation, in order to, actually, achieve quality in education and the right to human formation.

Keywords: Educational Assessment. External Evaluation. Educational Quality. Educational Policy. Elementary School.

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1 – CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES 29

Tabela 2 - O CRESCIMENTO DO NÚMERO DE ESTADOS QUE ADERIRAM À REALIZAÇÃO DE TESTES COMO INSTRUMENTO AVALIATIVO.....72

Tabela 3 - AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA MAIS APONTADAS PELOS PARTICIPANTES.....139

Gráfico 1 - AVALIAÇÕES EXTERNAS QUE FORAM (RE)CONHECIDAS PELOS DIRETORES: QUAIS DELAS E QUANTOS APONTAMENTOS.....140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - BREVE RESUMO DA TRAJETÓRIA DAS EXPERIÊNCIAS EM AFERIÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR NO BRASIL.....60

Quadro 2 - PERCURSO DO SAEB E FATOS RELEVANTES DA POLÍTICA EDUCACIONAL RELACIONADOS COM A AVALIAÇÃO NACIONAL.....61

Quadro 3 - AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA, AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....77

Quadro 4 - DECORRÊNCIAS NO MODO DE AVALIAR SOB A PERSPECTIVA DO TRIPÉ DE CONSTITUIÇÃO DA AVALIAÇÃO.....79

Quadro 5 - O FORMAL E INFORMAL NA AVALIAÇÃO: O QUE ATENTAR-SE SOBRE ELES?.....80

Quadro 6 - CATEGORIZANDO A AVALIAÇÃO EM DIAGNÓSTICA, SOMATIVA E FORMATIVA.....84

Quadro 7 - CARACTERIZAÇÕES DA AVALIAÇÃO FORMATIVA EM COMPARAÇÃO À MODALIDADE SOMATIVA.....85

Quadro 8 - REVELAÇÕES DE ALGUMAS PRÁTICAS AVALIATIVAS DECORRENTES DO ESTUDO INVESTIGATIVO DE SOUSA.....89

Quadro 9 - APONTAMENTOS DA LEGISLAÇÃO ACERCA DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO.....93

Quadro 10 - DADOS SOBRE A CRIAÇÃO DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DO MUNICÍPIO ESTUDADO.....108

Quadro 11 - DEMONSTRATIVO DE ESCOLAS QUE CONSTITUEM A REDE MUNICIPAL DE ENSINO ESTUDADA E QUANTIDADE DE ALUNOS ATENDIDOS EM 2016.....110

Quadro 12 - DEMONSTRATIVO DE CLASSES POR TIPO DE ENSINO EM 2016.....111

Quadro 13 - ESTRUTURA ADMINISTRATIVA DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DECRETADA EM FINAL 2015.....111

Quadro 14 - ESCOLAS E RESULTADOS DO IDEB.....117

Quadro 15 - A VOZ DO DIRETOR: AVALIAÇÃO QUE DIRECIONA O TRABALHO.....121

Quadro 16 - A VOZ DO DIRETOR: PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL.123

Quadro 17 - A VOZ DO DIRETOR: AVALIAÇÃO PARA MEDIR E CUMPRIR METAS 126

Quadro 18 - A VOZ DO DIRETOR AO PROBLEMATIZAR A AVALIAÇÃO 127

Quadro 19 - A VOZ DO DIRETOR SOB A FORÇA DAS PRESSÕES EXTERNAS.....134

Quadro 20 - A VOZ DO DIRETOR: CONVENCIMENTO OU CONTRAPOSIÇÃO?.....135

Quadro 21 - A VOZ DO DIRETOR: CONTRAPOSIÇÃO ÀS PRESSÕES.....138

Quadro 22 - A VOZ DO DIRETOR EXTERIORIZANDO PRESSÕES, INFLUÊNCIAS E ALGUMAS IDEIAS EM REAÇÃO À TEMÁTICA CONFLITUOSA DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS 145

Quadro 23 – REFLEXOS DA PRESSÃO E INFLUÊNCIA DA AVALIAÇÃO EXTERNA SOBRE O DIRETOR E O TRABALHO DA ESCOLA/PEDAGÓGICO 147

Quadro 24 - AS VOZES IMPACTADAS PELAS AVALIAÇÕES EXTERNAS 152

Quadro 25 - A VOZ DO DIRETOR SOBRE INDICADOR DE QUALIDADE.....163

Quadro 26 - AS EXPRESSÕES SOBRE INDICADORES E SUAS RECORRÊNCIAS.....165

Quadro 27 - A VOZ DO DIRETOR SOBRE QUALIDADE EDUCACIONAL PARA QUAL FORMAÇÃO?.....182

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

ANA: Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB: Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BM: Banco Mundial
BIRD: Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
CEIEF: Centro de Educação Infantil e Ensino Fundamental
CENPEC: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEMES: Centro Municipal de Educação Supletiva, antigo MOBRAL
CEPAL: Comissão Econômica Para a América Latina
CETTP: Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas
CILEME: Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar
DE: Diretoria de Ensino
ECIEL: Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-Americana
EMES: Escola Municipal de Ensino Supletivo
ENCCEJA: Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos
EF: Ensino Fundamental
EI: Educação Infantil
EJA: Educação de Jovens e Adultos
EMEIEF: Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio
FGV: Fundação Getúlio Vargas
FHC: Fernando Henrique Cardoso
FMI: Fundo Monetário Internacional
FUNDEF: Fundo de Expansão e Desenvolvimento do Ens. Fund. e Valorização do Magistério
IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP: Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IQE: Instituto Qualidade no Ensino
MARE: Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC: Ministério da Educação
MOBRAL: Movimento Brasileiro de Alfabetização
OMC: Organização Mundial do Comércio
PDDE: Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação
PDRAE: Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PISA: Programme for International Student Assessment
PNLD: Plano Nacional do Livro Didático
SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP: Sistema de Avaliação da Educação Primária
SAREM: Sistema de Avaliação da Rede de Ensino Municipal
SARESP: Sistema de Avaliação do Sistema Escolar do Estado de São Paulo

SEE/SP: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SME: Secretaria Municipal da Educação
TRI: Teoria de Resposta do Item

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....14
2 QUESTÕES METODOLÓGICAS.....21
2.1 Procedimentos metodológicos utilizados para a obtenção dos dados.....24
2.2 Mapeamento dos participantes.....26
2.3 Procedimentos analíticos: o tratamento dos dados.....33
3 SOBRE A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: DO DIRETOR AO GESTOR E A PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA.....36
3.1 Breve histórico.....36
3.2 A perspectiva da gestão democrática.....46
4 DELINEAMENTOS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO: O PERCURSO DO ESTADO BRASILEIRO.....56
4.1 Tessituras da avaliação no Brasil: uma perspectiva sobre suas raízes.....57
4.2 O caminho percorrido para a consolidação do sistema de avalição nacional.....59
4.3 Ênfase política às avaliações em larga escala: o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.....67
5 DISCORRENDO SOBRE A AVALIAÇÃO EM SUAS FORMAS E DIMENSÕES: UM PROCESSO NO TOPO DAS ATENÇÕES.....76
5.1 Os três níveis de avaliação.....77
5.2 "Medida" na avaliação: afinal, de onde veio essa ideia?.....82
5.3 Avaliação pode diagnosticar, somar e formar?.....84
5.4 Avaliação a serviço de que?.....88
6 QUALIDADE E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: RELAÇÕES E CONTRAPONTOS.....92
6.1 Afinal, que qualidade se busca? 98
7 CARACTERIZAÇÃO DA REDE DE ENSINO DO MUNICÍPIO PESQUISADO...105
7.1 Breve histórico.....105
7.2 A transformação em Sistema e a criação do cargo de Agente de Desenvolvimento Educacional.....109
7.3 O Sistema de Avaliação da Rede de Ensino Municipal estudada.....112
8 A VOZ DOS DIRETORES: CONSIDERAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO.....119
8.1 Avaliação na educação.....120
8.2 Avaliação externa: dos entendimentos (políticos) aos desentendimentos (trabalho escolar).....131

8.3 Os apontamentos feitos pelos participantes com relação ao (re)conhecimento das avaliações externas.....138
8.4 Avaliação externa: da pressão e dos dilemas, as dúvidas sobre o que seus resultados representam.....141
9 COMPREENSÃO DE QUALIDADE EDUCACIONAL: PERSPECTIVAS E PROBLEMATIZAÇÕES.....154
9.1 Pontos de vista sobre indicador de qualidade.....161
9.2 Indicador de qualidade X qualidade das escolas.....167
10 A VOZ DOS DIRETORES: IMBRICAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO E A QUALIDADE.....173
10.1 Formação humana: que sujeito pretende-se formar?.....181

DAS RELAÇÕES (POSSÍVEIS) ENTRE AVALIAÇÃO E QUALIDADE: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....186

REFERÊNCIAS.....199

APÊNDICE 1.....215
APÊNDICE 2.....217
APÊNDICE 3.....219
APÊNDICE 4.....221
APÊNDICE 5.....222
APÊNDICE 6.....223
APÊNDICE 7.....225
APÊNDICE 8.....227

1. INTRODUÇÃO

Entendemos que diversas medidas de política educacional abarcam o potencial de contribuir para o aprimoramento da educação brasileira, contudo, a magnitude do desafio que a qualidade educacional compreende a dimensiona como aspecto, ainda, além do potencial das políticas que circulam entre nós (FRANCO; ALVES; BONAMINO; 2007); "[...] no caso brasileiro, ressalta-se que a efetivação de uma escola de qualidade se apresenta como um complexo e grande desafio." inclusive atrelado à definição das finalidades da educação e, portanto, subordinado às múltiplas dimensões e significações inerentes à perspectiva da qualidade educacional que se pretende construir. (DOURADO: OLIVEIRA 2009, p. 2002)

À luz da compreensão de Biesta (2013), a construção da qualidade requer a superação do discurso pautado na perspectiva de garantia de acesso e cobertura no Ensino Fundamental. Há que se conquistar melhorias no tocante à efetiva aprendizagem do aluno, de modo que essa seja a perspectiva a ser tomada como referência analítica para a construção da qualidade da educação.

Ao aluno, é necessário, mais do que nunca, a garantia do direito de permanecer na escola e, de fato, aprender; apropriar-se da cultura e dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento humano. Nesse sentido, deve ser grantido ao aluno poder concluir o seu processo de escolarização sem ter que sair precocemente, impedido de concluir a sua escolaridade, seja por alguma forma de exclusão, ou por mecanismos outros como a "eliminação adiada", na perspectiva de Freitas (1991; 2012).

É por meio da educação que nos apropriamos da cultura e tornamo-nos capazes de construir a nossa história, produzindo condições intelectuais e morais para participarmos ativamente da democracia, Paro (2003). Se, por meio da educação o homem apropria-se da cultura[1], esta o habilita, e mais do que isso, o empodera a fazer escolhas.

Também, nesse sentido, Reboul (1978) afiança a ideia de que não há cultura sem educação. Se educação compreende valores e crenças, humaniza o homem; fim, último, do processo de educar. Nessa relação

> O homem não nasce homem: é ponto no qual todas as ciências humanas estão de acordo hoje. De tudo quanto constitui a humanidade -a linguagem e o pensamento, os sentimentos, a arte, a moral, de tudo

[1] Entenda-se cultura em sua amplitude, definida como toda produção histórica do homem, como o conjunto de valores, objetos, crenças, arte, filosofia, ciência, tecnologia, costumes, tudo, enfim, que é produzido pelo homem em sua transcendência da natureza; tudo que se contrapõe ao naturalmente dado, e, portanto, que se configura passível de ser apropriado pela educação, Paro (2003; 2007).

> quanto a civilização levou milênios a conquistar- nada passou para o organismo do recém-nascido, que precisou adquiri-lo pela educação. (REBOUL, 1978, p. 37)

A chegada do aluno à escola foi uma conquista. Que esta conquista não seja limitada pela possibilidade ou não de sua permanência no sistema escolar; nem, tampouco, por movimento que possa levá-lo à exclusão, ou ao não acesso ao conhecimento e cultura produzidos pela humanidade.

Nesse sentido, vale refletirmos de que forma tornar possível ao aluno fazer valer a sua experiência de pessoa livre e capaz de exercer, com responsabilidade, a sua autonomia em proceder às suas escolhas com consciência e de maneira assertiva. Paro (2003) afiança que a função da escola vai além do que a mera transmissão de informações e a obtenção de bons resultados em exames.

Em outras palavras, é imprescindível a construção de uma escola a serviço do homem que possa transformar a sociedade. Há que se ter clareza sobre as possibilidades e os fins do ato de ensinar. É fundamental desenvolver a compreensão de que, "Em educação não basta fazer, é preciso conhecer o que se faz, como e para que se faz." (PAVIANI, 1986, p. 12).

Na concepção de Paviani (1986), a educação é fato e liberdade; atividade objetiva e intersubjetiva que supõe, lado a lado, tanto conhecimentos teóricos, quanto a maneira prática de saber agir e fazer.

Confiante no potencial da escola pública, atuo como educadora há vinte e três anos junto à educação básica, experiência que me permite reconhecer a necessidade e apostar no surgimento de agentes de mudança nesse cenário. Ainda não deixei de acreditar no profissional que faz o cotidiano da escola acontecer e, ainda mais, naqueles que, atuando dentro das escolas reagem às pressões externas vindas dos que tentam administrar a escola, estando de fora dela.

Nesse sentido, esta pesquisa tomou a voz do diretor de escola como objeto de estudo encarando-o como agente de mudança em potencial, considerando a abrangência de seu protagonismo num contexto onde à escola, ainda mais significativamente, na atualidade, cabe cumprir o seu papel.

Atuar na direção de escola municipal me tornou cada vez mais compromissada com uma administração assertiva; envolvida com o desenvolvimento dos alunos e com um compromisso assumido, também, com a comunidade na qual a escola está inserida.

Diante da oportunidade de ter conhecido diferentes realidades e, com isso, lançado sobre elas um olhar atento e observador sobre práticas, visões e valores promovidos nas

escolas, tais oportunidades fortaleceram em mim a intencionalidade de desenvolver uma pesquisa tomando a voz do diretor emprestada para que pudéssemos estudar e analisar a temática da avaliação e qualidade educacional, visto o protagonismo que esse profissional pode exercer na escola à luz do político-pedagógico

> […] a efetivação de um Projeto Político-Pedagógico de caráter emancipatório, a consolidação da autonomia da escola, bem como o avanço do processo de gestão democrática das escolas estão vinculadas à postura que a direção assume. (VASCONCELLOS, 2013b, p. 61)

Identifico-me com uma administração escolar voltada para a transformação social. Assim, adotada a perspectiva da gestão democrática, entendo que à direção não cabe um papel meramente burocrático-administrativo, Paro (2000). Embora a direção da escola suponha o administrativo; conforme indicado nos estudos de Paro (2000), o autor esclarece que o administrativo vincula-se, radicalmente, ao pedagógico. Severino (1992), corrobora ao afiançar que essa relação demanda um "proceder" alicerçado na articulação, intencionalização e também coordenação de ações.

Nesse sentido, reconhecer o vínculo entre administrativo e pedagógico é identificar e compreender o papel do diretor.

Em relação ao trabalho pedagógico, Vasconcellos (2013b, grifo do autor) pontua os três pilares que o sustentam: 1- o do *trabalho com o conhecimento*; 2- o da *organização da coletividade* e 3- do *relacionamento interpessoal*: âmago das instituições de ensino.

Nesse cenário o autor enfatiza o significado de um trabalho pedagógico que seja coordenado de forma coletiva, consciente e articulada em contraposição à ideia de um trabalho, meramente, de subordinação, submissão ou obediência passiva à demandas que possam afastar a educação do seu fim último: a *trans*formação.

Assim, o crédito de um trabalho *administrativo de coordenação* gira em torno da articulação da coletividade; de mediação de ações pela união de pessoas, autenticamente, movidas pelas práticas educativas impregnadas de sentido. Entendemos ser esta a grande manobra que cabe à direção da escola, valorizar tais práticas; fomentar o caminhar junto; buscar superar justaposições, fragmentações, assim como as ações que se caracterizem desprovidas de intencionalidade (VASCONCELLOS, 2013), apenas mecanizadas se movidas pelas pressões das políticas macros que apregoam a conquista de resultados nas avaliações externas.

É fato que o sistema de avaliação nacional é fortemente configurado pela intensificação das avaliações em larga escala e, "Não resta dúvida de que o sistema de avaliação no Brasil é importante fonte de diagnóstico e de informações que alimenta o

processo de formulação e implantação das políticas educacionais". Entretanto, além de nutri-lo também o afeta positiva ou negativamente, "[...] a depender da percepção e da visão que se tem sobre os limites, as possibilidades e os fins de um sistema educacional." (PESTANA, 2016, p. 81)

Para Fernandes e Freitas (2007, p. 20) "[...] os objetivos mais amplos do sistema de avaliação devem estar subordinados aos objetivos maiores do sistema educacional. Caso essa relação seja invertida, a avaliação é que passa a definir os objetivos do sistema educacional." reduzindo o processo educacional e sua potencialidade para a formação humana

> A educação escolar é cheia de intenções, visa a atingir determinados objetivos educacionais, sejam estes relativos a valores, atitudes ou aos conteúdos escolares. [E] A avaliação é uma das atividades que ocorre dentro de um processo pedagógico. Este processo inclui outras ações que implicam na própria formulação dos objetivos da ação educativa (FERNANDES e FREITAS, 2007, p. 20).

Segundo Vianna (1992), salvo algumas exceções, falta elementos qualificados para o exercício da avaliação, entretanto, "[...] por pressões de autoridades educacionais e das grandes agências financiadoras, a avaliação começa a ser colocada em primeiro plano e sua execução considerada uma necessidade de primeira grandeza" (VIANNA, 1992, p.102).

> [...] no mundo inteiro, ao longo nos últimos anos -em especial a partir dos anos 1990-, muita importância tem sido dada às medidas dos resultados do processo educacional para iluminar as políticas da área. Prova disso é que se amplia o número de países que desenvolvem testes cognitivos para medir o desempenho de seus sistemas educacionais." (HORTA NETO; JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 22)

No entanto, segundo os autores, ainda, ao "[...] mesmo tempo que se instaura um movimento global na direção dos testes cognitivos, crescem também as críticas ao seu uso indiscriminado." (HORTA NETO; JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 22) Afiançam que "[...] quando os testes se concentram apenas nas medidas do desempenho dos alunos e na divulgação desses resultados, limita-se o escopo da avaliação educacional".

Em contrapartida a esse limite, Vianna (1992, p. 101) propõe o reconhecimento de que "[...] avaliação escolar não se limita à área do rendimento escolar.". Nesse sentido,

> Muitas vezes a avaliação é confundida com a aplicação de testes ou provas por aqueles que nem sempre consideram a complexidade apresentada pelo quadro avaliativo em Educação. Carente de uma teoria geral da avaliação e, portanto, objeto de controvérsias, centrada no estudante, sua primeira dimensão procura verificar aspectos diversos: cognitivo (formativo, somativo) e não cognitivo (atitudes, interesses e aptidões), usando instrumentos vários (norma e critério), com formatos os mais variados. Essa avaliação, às vezes realizada com extrema ligeireza, tem as suas

> implicações: aprovação, reprovação e evasão escolar. (VIANNA, 1992, p.100).

Na concepção de Fernandes e Freitas (2007, p. 19, grifo do autor) avaliar é "[...] um processo em que relizar provas e testes, atribuir notas ou conceitos é apenas parte do todo. A avaliação é uma atividade orientada para o futuro. Portanto, **medir não é avaliar**, ainda que o medir faça parte do processo de avaliação." Entendendo, portanto, que avaliar seja distinto de medir, temos na perspectiva dos autores que "[..] avaliar refere-se à reflexão sobre as informações obtidas com vistas a planejar o futuro."

Hoffman (2009), corrobora apontando, em seus estudos, que

> O conjunto de dados que o professor constitui sobre o aluno são recortes de uma história da qual ele participa e sobre a qual tem o compromisso de atribuir significado. É essencial que tais registros sejam relevantes sobre o que observou e pensou para que possam subsidiar a continuidade de sua ação educativa. Para tanto, devem se constituir em dados descritivos, analíticos, sobre aspectos qualitativos observados, pois dados quantitativos não permitem analisar em que aspectos o aluno evolui, de que estratégias se utiliza e outras questões de igual significado em termos de sua aprendizagem. (HOFFMAN, 2009, p. 115-116)

Quanto à relação qualitativo/quantitativo, em Vianna, esse problema

> [...] costuma ser recorrente, mas na verdade são aspectos que se equilibram, malgrado as distorções que precisariam ser corrigidas. A dicotomia, apesar de algumas vezes ressaltada, é falsa. O problema não está na quantificação ou na qualificação, mas no super-dimensionamento de um desses enfoques, com a exclusão do outro. A interação de ambas as abordagens é uma necessidade imperativa, pois a avaliação, face à sua natureza, exige um posicionamento crítico, que só ocorre na medida em que o quantitativo e o qualitativo se inter-relacionam. (VIANNA,1992, p. 102)

Considerando que "[...] estudos avaliativos destinam-se a construir o futuro e não a descrever ou explicar o presente" (HOFFMAN, 2009, p. 29-30) a oportunidade do desenvolvimento da pesquisa oportunizou, à pesquisadora e aos participantes, sobretudo, parar para refletirmos sobre algumas práticas ou tendências e vivenciarmos momentos de estabelecimento de relações significativas e singulares.

No sentido expresso por Hoffman (2009), poder notar que, embora envolvidos em dinâmicas semelhantes, coisas distintas e inusitadas acontecem a cada um. Apesar das "descobertas a cada passo", sensibilizamo-nos para o fato de que, "vivendo no mesmo tempo das demais", a cada pessoa, descobertas se dão em tempo específico de cada uma. (HOFFMAN, 2009, p. 59).

Para acompamento da trajetória da pesquisa desenvolvida, o capítulo 2 traz os encaminhamentos metodológicos desta pesquisa com abordagem qualitativa, que optou pela

realização de entrevistas com o suporte de um roteiro de perguntas como "guia" a fim de dirigir a busca e a coleta dos dados.

No capítulo 3 apresentamos um breve histórico sobre a administração escolar no Brasil, discorrendo sobre o surgimento da figura do diretor e um pouco da trajetória do cargo.

No capítulo 4 delineamos o Sistema de Avaliação da Educação Básica, descrevendo um pouco do percurso adotado pelo Estado Brasileiro, com as estratégias políticas educacionais. Nele apontamos as origens do que hoje se configurou na sistemática das avaliações externas. Oportunizamos o conhecimento de fatos cujo estabelecimento de relações permite-nos perceber em que época e sobre quais perspectivas surgiram o que chamamos de raízes da política avaliativa.

Dentro do que foi construído, notamos que as primeiras iniciativas e o decorrente percurso de consolidação das avaliações externas, apresentam-se datadas em fase bem anterior ao processo de intensificação ocorrido nos anos de 1990. Neste capítulo relacionamos ainda, que algumas raízes do que se desdobrou no sistema avaliativo da educação básica, surgiram a partir da década de 30, com esboços de pesquisa justificados pelos discursos oficiais como fonte de coleta de dados e informações educacionais com vistas à organização do setor educacional da época.

No capítulo 5 discorremos sobre a avaliação, apresentando algumas de suas formas e dimensões, sob a perspectiva de que "Embora a avaliação da aprendizagem em sala de aula seja o lado mais conhecido da avaliação educacional, este não pode ser tomado como o único nível existente de avaliação." (FREITAS L., et al., 2009, p.9).

O capítulo 6 traz sobre avaliação em relação a temática da qualidade. Apontamos um pouco da trajetória dessas expressões e, se, como relacionam-se. Apresentamos também a perspectiva de alguns autores tanto ao versarem sobre legislações brasileiras no recorte da qualidade quanto em relação a alternativa da Qualidade Social, à luz dos estudos de Maria Abádia Silva (2009).

No capítulo 7 apresentamos a caracterização da rede de ensino municipal estudada; sua origem em 1997, transformação em Sistema e constituição atual.

No capítulo 8 apontamos as vozes dos participantes sobre avaliação educacional. Apresentamos dados coletados e um pouco da análise feita sobre eles, as relações e problematizações que nos foram sendo reveladas.

No capítulo 9, em específico, apresentamos a perspectiva da qualidade apontada pelos participantes, onde o anseio pela formação humana surgiu com proeminência.

Contudo, ao discorrerem sobre indicadores de qualidade, notamos que os índices e resultados do IDEB e IDESP é que foram as expressões recorrentes nos discursos como fatores de atenção e conquista na escola.

No capítulo 10, mediante análise ao que nos disseram os participantes, expomos algumas imbricações encontradas sobre avaliação e qualidade. Corroboraram para o nosso estabelecimento de relações e perspectiva crítica anparada nas ideias de Paro (2003) com a avaliação do processo escolar contrariamente à avaliação centrada no rendimento do aluno; Bondioli (2004) com a perspectiva da "qualidade negociada"; Silva (2009) com a proposta do reconhecimento da Qualidade Social", entre outros autores que advogam ideias em contraposição à conquista de índices e resultados como pressuposto da qualidade educacional.

Ao término deste estudo trouxemos algumas considerações decorrentes da análise dos dados e das relações construídas sobre a temática durante todo o percurso.

Num movimento marcado pelo diálogo intenso entre os dados coletados e o aporte teórico norteador da pesquisa, apontamos que as considerações tecidas não encerram o debate, trazem alguns pontos relevantes a serem considerados e várias questões reflexivas que podem corroborar para algumas ressignificações sobre a temática da avaliação e da qualidade.

Sem a pretensão de esgotarmos o assunto, dada a sua complexidade e extensão conceitual dessa temática, o estudo aponta algumas inquietações do cenário educacional e remete-nos à outras que surgem em decorrência das relações entre os discursos dos participantes e o que é, de fato, praticado nas escolas sob a pressão das estratégias das políticas educacionais.

2 QUESTÕES METODOLÓGICAS

Termos notado a multiplicidade de relações que permeiam o cotidiano escolar com seus atores e fenômenos educativos, essa percepção reverberou em lançarmo-nos à escuta atenta junto ao diretor de escola imbuído no discurso sobre avaliação e qualidade educacional, temática atualmente em pauta nas agendas oficiais.

A multiplicidade de relações que permeiam os fenômenos educativos, nesta pesquisa retratados pela temática da avaliação e qualidade educacional, sinalizam pertinência e coerência em olharmos pontualmente para o contexto e lançarmo-nos à escuta atenta junto a alguns profissionais que atuaram na época de constituição da Secretaria Municipal da Educação do Município escolhido, cujos relatos contribuíram para estruturarmos a caracterização da Rede de Ensino Municipal, assim como, escutar, também, atentamente, trinta e três diretores de escolas municipais, atuantes nas unidades que oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), objeto e foco deste estudo. Essa amostra de diretores equivale a maior parte deles, considerando a existência de trinta e oito unidades escolares que atendem alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, denominadas EMEIEFs e CEIEFs, no município estudado, localizado no interior do Estado de SP.

De início, o fato de, enquanto pesquisadora, também fazer parte do coletivo do quadro de diretores municipais, abriu precedente para obtenção de rápida autorização junto à Secretaria Municipal de Educação do Município estudado e, consequentemente, também as portas para o contato e a interação com os demais membros da categoria, público alvo da pesquisa: um grupo constituído por 37 diretores, a considerar que a trigésima oitava tratava-se da própria pesquisadora, portanto, fora da amostra.

A opção por uma perspectiva qualitativa, ofereceu possibilidade exploratória, analítica e crítica; permitindo uma dinâmica interpretativa acerca das percepções e entendimento de cada um dos trinta e três diretores de escola, a respeito de questões sobre a avaliação e a qualidade educacional entrelaçadas ao protagonismo do diretor de escola.

Consequentemente à sucessão de passos iniciais, as demais escolhas ajudaram no desenvolvimento das melhores formas para lidar com a condição investigativa deste estudo.

Decorrente do diálogo interno da pesquisadora com a ideia de que "[...] como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador" (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3), reverberou intenso censo de compromisso e responsabilidade perante o propósito investigativo.

Ficara claro que, durante o percurso, a postura e o olhar de diretora sairia de cena para dar lugar ao de pesquisadora, legitimando, neste cenário, a tênue, porém, indispensável, linha de distinção entre uma condição e outra.

Já estava reconhecido, pela pesquisadora, o valor da não negação da transposição dos saberes já construídos acerca da temática, tanto quanto, da parcela das definições históricas ocorridas no âmbito das políticas educacionais, dado o pertencimento da temática à área; assim, muito havia para pesquisar e se apropriar. Ficara nítido que "Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele." (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.1). Assim, o papel da pesquisadora passa a ser "[...] justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre o conhecimento já acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa." (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5)

Em decorrência, um levantamento bibliográfico inicial foi realizado, revelando autores, análises críticas e posicionamentos sobre a temática. Esse levantamento não esgotou-se na fase inicial deste estudo, de modo que a busca por aporte teórico foi presente durante todo o processo. Situação

> [...] privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa [...] no esforço de elaborar conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 2)

Em Ludke e André (1986, p.4), tomamos consciência de que os fatos e dados não se revelariam gratuita e diretamente aos nossos olhos, tampouco os enfrentaríamos desarmados de todos os nossos princípios e pressuposições. Ao contrário, seria a partir da interrogação que, enquanto pesquisadores, lançaríamosmos, aos dados, questionamentos baseados em tudo que fomos nos apropriando acerca do assunto, desencadeando construção do conhecimento sobre a temática. Conhecimento,

> [...] portanto fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 2)

Para uma pesquisa, segundo as mesmas autoras, não existiria um e específico método que pudesse ser recomendado como o melhor. Portanto, a escolha, por este ou aquele, deveria ser pautada no problema a ser estudado.

Em decorrência do propósito de explorar a compreensão de diretores de escola, acerca da avaliação e da qualidade educacional, a riqueza da investigação estava na percepção das

pequenas revelações e ganhou força nos sentidos e significados atribuídos pelos participantes da pesquisa. Considerando o dinamismo, a multiplicidade de relações, a contextualização inerente ao objeto de estudo, as realidades investigadas a partir de apresentadas por cada participante, optamos pela abordagem qualitativa, pois seu suporte teórico abriu caminho e respaldou o desenvolvimento da pesquisa.

Datada de 1980, a pesquisa qualitativa em educação no Brasil, acabou por ganhar força mediante as insuficiências detectadas com o uso das pesquisas quantitativas, e a submissão de alguns fenômenos ao tipo de abordagem analítica das pesquisas quantitativas que passaram a não satisfazer, integralmente, aos interesses dos pesquisadores da área; dos que buscavam, segundo Gatti (2002), compreender e interpretar a complexidade das relações humanas, mediante a condição de serem, tais experiências, vivências não mensuráveis.

A opção pelo respaldo na vertente qualitativa, em Ludke e André, (1986), forneceu subsídio teórico para as demais escolhas e respectivas considerações desencadeadas no decorrer do processo.

Segundo as autoras, os fenômenos educativos possuem especificidades: situam-se num contexto social, encontram-se inseridos numa realidade histórica, sofrem toda uma série de determinações e ainda, contemplam aspectos relevantes como crenças, valores e significados que, por não serem diretamente observáveis, tornam-se, difíceis de investigar. "[...] o que ocorre em educação é, em geral, a múltipla ação de inúmeras variáveis agindo e interagindo ao mesmo tempo." (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5). Para elas, em educação as coisas acontecem de maneira tão inextricável que, por esse motivo, torna-se difícil o isolamento de variáveis e o seu apontamento claro sobre quais delas seriam as responsáveis por um determinado efeito, procedimento característico da abordagem quantitativa de pesquisa.

Outras ideias importantes apresentadas por Ludke e André (1986), e consideradas pelos pesquisadores quanto à validação do estudo qualitativo, foram: 1- a de que ele se desenvolve numa situação natural; 2- que é rico em dados descritivos; 3- que contempla um plano aberto e flexível e, em consequência, 5- que possibilita focalizar a realidade de forma complexa e contextualizada tal qual o fenômeno educativo se constitui e apresenta.

Segundo as características da pesquisa qualitativa, passa a ser foco de atenção especial, por parte do pesquisador, a busca pelo "significado" que as pessoas atribuem às coisas e a sua vida.

Com a primazia de tentar capturar a "perspectiva dos participantes", e também a maneira como encaram o que está em foco, deve ser propósito do pesquisador perceber e considerar os seus diferentes pontos de vista, adotando cuidado, no entanto, ao revelá-los.

Processo que demanda acuidade sobre as percepções do pesquisador.

Resgatando as ideias de Bogdan e Biklen (1982), os autores Lüdke e André (1986, p. 11-13), apresentam que

> A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. [...] O desenvolvimento do estudo aproxima-se a um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve.

A partir da compreensão de que a natureza da pesquisa qualitativa possibilita que uma dada realidade se revele, objetivou-se materializar um estudo que superasse a organização e apresentação de dados; intencionando uma investigação que não tivesse a pretensão de impor autoridade ou verdade absoluta sobre dado aspecto observado, sobretudo que possibilitasse, a partir de intenso diálogo entre dados coletados e arcabouço teórico resultante de levantamento bibliográfico, conferir tratamento adequado e efetivar análise fecunda do que fora coletado. Afinal, entendemos que "[...] a tarefa do pesquisador não é descobrir leis, mas engajar-se numa compreensão interpretativa [...] das mentes daqueles que são parte da pesquisa" (SANTOS FILHO, 2001, p.27).

2.1 Procedimentos metodológicos utilizados para a obtenção dos dados

> [...] é importante lembrar que, ao nos decidirmos pela entrevista, estamos assumindo uma das técnicas de coleta de dados mais dispendiosas, especialmente pelo tempo e qualificação exigidos pelo entrevistador. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38)

A entrevista, ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional, e representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, dentro da perspectiva de pesquisa de abordagem qualitativa. Trata-se de "[...] uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais." (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3)

Triviños (1987, p.152), descreve, em sinal de vantagem à opção pela entrevista como técnica para coleta de dados, apontando que ela "[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]"

"Poderosa arma de comunicação", por isso os autores indicam que os pesquisadores conheçam os seus limites e respeitem as suas exigências para que, mediante o caráter interativo que permeia a entrevista, não a empreguemos "canhestramente". (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26-33).

> A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34)

A opção pela entrevista "semi-estruturada", segundo Ludke e André (1986), revelou-se a mais apropriada para o trabalho de pesquisa realizado junto aos diretores. A entrevista semi-estruturada, portanto, possibilitou a utilização de um roteiro de perguntas, que fora criteriosamente construído e que consta em *Apêndice 4*, contendo perguntas específicas à temática, que guiaram as entrevistas e, desta forma, os relatos puderam acontecer "[...] a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente" o que permitiu que o entrevistador fizesse as necessárias adaptações durante o decurso de cada uma delas. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34)

O recurso da entrevista "dirigiu a nossa busca" pelos dados acerca da avaliação, elementos e aspectos que compreende e como estes repercutem e se relacionam com a qualidade educacional, segundo os diretores de escolas.

Destacando a importância da pertinência da linguagem a ser utilizada neste método de coleta de informações, em Manzini (2004), adotamos o cuidado durante todo o processo, evitando tipos de influência, por ventura, por intervenção do entrevistador, seja na produção do discurso ou nos processos de raciocínio e memória do entrevistado (Manzini, 1995; Manzini & Simão, 2001; Manzini; 2004, Gilbert, 1980; Brenner, 1985; Blanchet, 1988; Dias, 1997).

Na entrevista semi estruturada obtivemos a maneira de coletar dados, nos colocando em contato direto com os participantes da pesquisa. A condição de ser um instrumento mais flexível, fez da entrevista semi-estruturada o caminho de podermos ter um planejamento parcial da vivência, ao termos elaborado previamente um roteiro de perguntas que favoreceu o desencadear das ideias nos participantes, guiando cada entrevista. Considerado e respeitado o sigilo em relação a quem respondeu às questões, o fato de ter um roteiro previamente elaborado, favoreceu nossa organização antes de nos colocarmos, face a face, com os participantes da pesquisa além do fato de, iniciado o processo, termos conseguido seguir certa lógica entre os assuntos. (MANZINI, 2004)

> Um roteiro bem elaborado não significa que o entrevistador deva tornar-se refém das perguntas elaboradas antecipadamente à coleta, principalmente porque uma das características da entrevista semi-estruturada é a possibilidade de fazer outras perguntas na tentativa de compreender a informação que está sendo dada ou mesmo a possibilidade de indagar sobre

> questões momentâneas à entrevista, que parecem ter relevância para aquilo que está sendo estudado. (MANZINI, 2004, p.6)

Resgatando Thiollent, 1980, em Ludke e André (1986) apresentamos que, além do roteiro pré-estabelecido e das respostas verbais que fomos obtendo no decorrer da interação, nos apropriamos de um olhar atento e perspicaz, durante a entrevista, o que favoreceu o entendimento e a observação de que

> Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito. Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda uma linguagem mais geral [...] (LUDKE; ANDRÉ 1986, p. 36)

Indicada para estudar fenômeno com uma população específica, nesta pesquisa, os diretores de escola; a técnica permitiu, após alguns ajustes decorrentes de uma fase de pré-teste junto a três vice-diretores, um direcionamento, digamos, mais apropriado quanto à temática além de centralidade no assunto. Esses aspectos ganharam legitimidade na elaboração final do roteiro de perguntas, onde preservadas as questões principais, outras puderam ser organizadas e apresentadas, numa sequência de assuntos a serem propostos com o início das entrevistas.

Embora planejada a sequência de questões, estas ainda puderam ser complementadas por outras mais, quando pertinente no curso da entrevista. "Não há receitas infalíveis a serem seguidas, mas sim cuidados a serem observados e que, aliados à inventiva honesta e atenta do condutor, levarão a uma boa entrevista." (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 36)

2.2 Mapeamento dos participantes

> […] [a direção] tem por função ser o grande elo integrador, articulador dos vários segmentos – internos e externos- da escola, cuidando da gestão das atividades, para que venham a acontecer e a contento [...].
> […] a grande tarefa da direção, numa perspectiva democrática é fazer a escola funcionar pautada num projeto coletivo […]. (VASCONCELLOS, 2002, p. 61)

Constituem o quadro total da Secretaria Municipal da Educação (SME), envolvida na pesquisa, 69 diretores, atualmente, em exercício na Rede. Esse número corresponde aos que atuam junto às 80 unidades escolares; quantidade equivalente ao total de escolas municipais espalhadas pelo município, em distintas regiões.

O convite a participar foi estendido a todos os diretores atuantes em unidades que

oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano) como modalidade de ensino, incorporado ou não a essa condição da oferta da Educação Infantil.

No município existem unidades escolares que oferecem prioritariamente atendimento em creche: Berçário e Maternal seguido de Educação Infantil: com as Etapas I e II; nesse caso os chamados Centros Infantis (CIs).

Há também as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), que atendem, exclusivamente, Etapas I e II, sendo que algumas unidades compreendem o atendimento a turmas de Maternal.

O Ensino Supletivo é atendido pela Escola Municipal de Ensino Supletivo (EMES), com sede de funcionamento e algumas salas na própria Secretaria Municipal da Educação, e outras salas descentralizadas e espalhadas em algumas das Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEFs).

Quanto às unidades que oferecem, prioritariamente o Ensino Fundamental, as Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEFs), algumas, em sua maioria, também oferecem a modalidade da Educação Infantil.

A Rede Municipal de Ensino é constituída também pelos Centros de Educação Infantil e Ensino Fundamental, (CEIEFs) cujo atendimento acontece junto a crianças do setor Creche, da Educação Infantil e também do Ensino Fundamental.

Tanto os diretores das EMEIEFs quanto os dos CEIEFs, numa somatória de 37, foram convidados a participar do estudo.

São diretores *efetivos ou substitutos;* alguns também responsáveis por pequenas unidades chamadas vinculadas, as quais comportam classes em atividade fora do prédio onde funciona a parte administrativa da escola (a direção da unidade); todos pertencentes ao Quadro do Magistério Público Municipal; em atuação nas Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental e/ou Centros de Educação Infantil e Ensino Fundamental, no Município pesquisado (grifo nosso).

O convite foi seguido de proposta de consenso, junto a cada participante, acerca de horário e data possíveis para o encontro e o local também ficou sujeito à definição do participante, esclarecidas as condições básicas de sigilo do que fosse abordado e de permanência em local, minimamente, adequado para a interação social entre entrevistador e entrevistado.

O consenso prévio entre entrevistado e entrevistador não nos isentou de termos tido que driblar imprevistos ocorridos na dinâmica de trabalho do diretor na escola, fato que demandou um novo acordo, com nova data e horário combinados e previstos. Isso porque na

rotina da escola os processos são muito dinâmicos o que chegou a desencadear alterações inesperadas, novos agendamentos que se fizeram necessários para resguardarmos a dinâmica de trabalho do diretor. Embora com algumas entrevistas, necessariamente, adiadas para outros momentos, todos os diretores participantes, ao concederem as entrevistas, se debruçaram sobre as questões, envolvendo-se, significativamente, com o momento e as respostas.

Com a intenção de manter preservada a qualidade das entrevistas propusemos a utilização de rádio-gravador durante as entrevistas, de modo que, apenas aos 2 diretores que não concordaram com o uso deste recurso, tendo apresentado a sensação de intimidação que o recurso lhes causaria, se utilizado, tiveram as suas falas e posicionamentos redigidos pelo pesquisador.

Dos trinta e sete (37) diretores convidados a participar do estudo, trinta e três (33) deles aceitaram o convite, sendo que, esse resultado se deve ao fato de quatro deles terem rejeitado o convite.

Para essas quatro não adesões os argumentos foram consecutivamente: ter iniciado, recentemente, no cargo de diretor de escola, o que resultara na preferência por não abordar o assunto nesta fase; estar aguardando a aposentadoria, resultando no esclarecimento delicado do não desejo de opinar sobre a temática a essa altura; e, noutros dois pronunciamentos, devido a sobrecarga de tarefas na escola, informando, por este motivo, que, desta vez, não tomariam parte no conjunto proposto.

Contudo, cabe ainda destacar que, das 33 manifestações positivas à entrevista, 1 deles pediu que a entrevista fosse por registro manual das suas respostas ao invés de ser gravada, pois a estratégia do manuscrito pelo pesquisador a deixaria mais à vontade para se expressar e 1 deles solicitou a condição de apenas responder às perguntas como se as fizesse em questionário, evitando o constrangimento que o gravador causaria. Este pedido resultou na concordância do pesquisador a fim de evitar qualquer sensação de constrangimento ao participante, porém esse material, em específico, permaneceu arquivado no banco de dados do pesquisador, não tornando-se parte do conteúdo a ser analisado.

Para a construção do perfil da categoria, um breve questionário abrangendo formação; ingresso no magistério público e tempo de exercício na direção da unidade lhes foi apresentado.

Os dados revelaram que oito dos participantes possuem mais de uma formação em nível superior; exceto dois deles, os demais participantes cursaram uma pós-graduação, dois deles cursaram duas pós e outros dois já concluíram o mestrado em educação.

A variação do tempo de ingresso e exercício na direção girou em torno de seis meses,

para o mais recente e 29 anos de atuação, na mesma unidade escolar, atribuídos ao mais experiente no exercício do cargo. Este participante iniciou na função como substituto do diretor e continua, até hoje, no cargo, na mesma unidade.

Tabela 1 – CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

DIRETOR	FORMAÇÃO	ANO DE INGRESSO NO MAGISTÉRIO PÚBLICO	EXPERIÊNCIA		INGRESSO NA DIREÇÃO	ÚLTIMO CURSO DE FORMAÇÃO	Tempo na Direção desta U.E.
			Ed. Inf.	Ens. F.			
1	Pedagogia	1994	7 anos	3 anos	2001	Pós Psicopedagogia	14 anos
2	Pedagogia	1998	12 anos	17 anos	2010	Pós Psicopedagogia	6 anos
3	Pedagogia	1991	sim	sim	2000	Pós	16 anos
4	Pedagogia e Letras	1998	não	Ens F. II e Ens. Médio	1987	Pós em Didática	29 anos
5	Pedagogia	1989 ESTADUAL	3 anos	7 anos	2014	Pós Psicopedagogia	2 anos e meio
6	Pedagogia	1988	20 anos	29 anos	2002	Pós em Didática	4 meses
7	Pedagogia	2002	6 meses	9	2002	Pós em Didática	14 anos
8	Pedagogia	2006	não	sim	2015	Pós Gestão Educacional	10 anos
9	Pedagogia	1994	6 anos	2 anos	2014	Pós em Ed. Inf.	6 meses
10	Pedagogia	2000	sim	sim	2013	Mestrado em Educação	3 anos
11	Pedagogia; Ciências e Mat.	2010	não	sim	2010	Pós em Metodologia e Didática	5 anos
12	Pedagogia e Biologia	2013	02 anos	18 anos	2013	--	3 anos
13	Geografia	2006	sim	sim	2015	Pós em Psicopedagogia e Gestão	6 anos
14	Pedagogia	1998	sim	5 anos	2000	Pós Psicopedagogia	15 anos
15	Pedagogia	2001	não	sim	2001	Pós Psicopedagogia	13 anos
16	Letras; Serviço Social	2002	sim	sim	2013	Pós em Gestão Educacional; em Ed. Inf. e Escola de Gestores (UFSCAR)	3 anos
17	Letras	2008	não	15 anos	2008	Pós-graduação	8 anos
18	Pedagogia	1994	7 anos	10 anos	2010	Pós Psicopedagogia	6 anos
19	Pedagogia	1994	8 anos	5 anos	2002	Pós (Ensino e Aprendizagem)	4 anos
20	Pedagogia	2006	sim	sim	2014	Pós Psicopedagogia	1 ano e 11 meses
21	Pedagogia; Ciências Físicas e Biológicas	2003	não	sim	2003	Pós em Direito Educacional	13 anos
22	Pedagogia	2010	10 anos	7 anos	2014	Mestrado em Educação	1 ano e 11

							meses
23	Pedagogia	1998	sim	26 anos	2000	Pós em Ensino e Aprendizagem	16 anos
24	Pedagogia	1985	não	8 anos	1993	Pós em Supervisão e Orientação	23 anos
25	Pedagogia	1988	não	sim	2003	Pós em Direito Educacional	13 anos
26	Letras	2014	não	30 anos	2014	Pós em Didática	2 anos
27	Pedagogia	2002	3 meses	17 anos	2013	Pós- Graduação	3 anos
28	Pedagogia; Ciências; Economia	2006	sim	sim	2015	--	6 meses
29	Pedagogia	2001	não	2 anos	2001	Pós em Língua Portuguesa	15 anos
30	Educação Física; Normal Superior	2000	5 anos	21 anos	2000	Pós Psicopedagogia	3 anos
31	Pedagogia	2002	não	sim	2002	Pós em Gestão Escolar	14 anos
32	Pedagogia	1998	sim	sim	2000	Pós em Língua Portuguesa	18 anos
33	Ciências Sociais; Pedagogia	1986	4 anos	11 anos	1997	Pós em Ensino e Aprendizagem	4 anos

Quanto ao ingresso no cargo de Diretor de Escola, o provimento ao cargo, na referida Rede Municipal de Ensino acontecera, até então, por meio de concurso público de provas e títulos, dentre portadores do diploma de Pedagogia com habilitação em Administração Escolar e com experiência mínima de 4 (quatro) anos no Magistério Público Oficial. Com o Decreto nº 142, de 13 de maio de 2015, para atender a necessidade da substituição dos cargos de Diretor de Escola da Rede Pública Municipal de Ensino deste Município, nos impedimentos legais e temporários de seus titulares, respeitar-se á o que determina o referido decreto que dispõe

> Art. 1º- O processo de designação de professor para responder transitoriamente nos cargos e/ou funções de Diretor de Escola durante os possíveis impedimentos legais, afastamentos e/ou vacância de cargo, obedecerá as normas do presente Decreto. Art. 2º O processo de designação será composto de duas fases, sendo: I – Fase I: na Secretaria Municipal de Educação; entrega de documentos comprobatórios da habilitação exigida e de titulação, com pontuação máxima de 40 pontos; II – Fase II: na Unidade Escolar; apresentação do Projeto de Gestão Escolar e escolha da comunidade escolar, com pontuação máxima de 60 pontos.[2]

Na sequência da regulamentação, se faz o apontamento de quem pode para participar do processo

[2] O documento, na íntegra, pode ser acessado no Portal da Secretaria Municipal da Educação do Município pesquisado, disponível em <https://smelegal.files.wordpress.com/2015/02/decreto_142_de_2015_-substituic3a7c3a3o_de_diretor.pdf>.

> Art. 4º Poderão se inscrever apenas os professores, titulares de cargo da Rede Pública Municipal de Ensino [...], (PEI, PSEI, PEF, PSEF, PEE, PSEE, PEEIEF, PSEEIEF) e que possuam os seguintes requisitos: I - Graduação em Pedagogia com Licenciatura Plena ou em nível de pós-graduação em Educação, garantida nessa formação a base comum nacional na área pedagógica; II - Mínimo de 4 (quatro) anos de exercício em cargo ou função docente e/ou suporte pedagógico no ensino oficial, comprovados através de declaração da autoridade competente, conforme Anexo I, constante deste Decreto; III - Apresentar currículo profissional contendo formação, cursos, breve relato de experiências profissionais. IV - Apresentar Projeto de Gestão Escolar, devidamente identificado, elaborado a partir das Diretrizes Educacionais e do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar na qual se inscreveu, sobre uma Gestão Escolar eficiente e eficaz, em seus aspectos Pedagógico, Administrativo e Financeiro, evidenciando objetivos, metas e estratégias de ação.

O acesso aos Diretores atuantes em suas unidades de lotação, sucedeu a autorização formal concedida pela Secretária Municipal da Educação, em forma de carta de apresentação e apoio à pesquisa, contendo também uma breve descrição do trabalho a ser realizado pela pesquisadora, bem como a intencionalidade do estudo.

No Quadro do Magistério Público Municipal, ao lado do cargo de Diretor existe o posto de trabalho de vice-diretor de escola. Desta forma, cada unidade compreende, além do diretor, um vice-diretor também. As escolas que possuem mais de 30 (trinta) classes, o posto de trabalho de vice-diretor é acrescido de mais 1(um) profissional para trabalhar junto à equipe.

O Diretor também conta com o Professor Coordenador, como ocupante de posto de trabalho nas escolas. EMEIEFs, CIs, EMEIs, EMES, -incluindo as unidades vinculadas-, com até 21 (vinte e uma) classes e/ou turmas compreende 1 (um) posto de trabalho de professor coordenador. As Unidades Escolares com 22 a 42 (vinte e duas a quarenta e duas) classes e/ou turmas: sustentam o direito ao preenchimento de 2 (dois) postos de trabalho; CEIEF, -independente do número de classes e/ou turmas- 2 (dois) postos de trabalho a serem ocupados.

A definição por convidar a participar da pesquisa apenas os diretores de EMEIEFs e/ou CEIEFs decorreu da relevância apresentada em exame da literatura sobre a temática, também pela percepção de escassez de pesquisas junto à categoria e pela intenção de compreender a visão daquele que é instituído, legalmente, para responder pelos processos que ocorrem no interior da escola na qual tem sede de lotação.

Ressalta-se que em revisão dos estudos relacionados à avaliação e qualidade educacional, chamou-nos a atenção o fato de se mostrarem escassos os trabalhos de pesquisa com centralidade na figura do diretor, ou seja, em descobrir como pensam ou o que dizem

sobre aspectos do cotidiano das escolas.

Outro aspecto que confere relevância à escolha do diretor enquanto participante da pesquisa, diz respeito à possibilidade de trazer alguma elucidação para a questão polêmica da qualidade educacional, e diante da intencionalidade da atividade educativa, elucidar a partir do ótica de quem, legalmente, tem a missão de zelar para que os processos escolares aconteçam *in loco*.

Em virtude da opção pela abordagem qualitativa de pesquisa com a realização de entrevistas, além da carta de apresentação fornecida pela Secretaria Municipal da Educação, também ressaltamos a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido[3] (Apêndice 6) contendo a assinatura de todos os participantes convidados a contribuir para com a pesquisa.

O documento contém esclarecimentos detalhados sobre como se dará a participação de cada um que concordar em colaborar com o trabalho. No ato da entrega desse documento aos Diretores, o pesquisador também se colocou à disposição para todo e qualquer esclarecimento que cada convidado julgou necessário fazer antes da definição por participar, ou não, da pesquisa.

A intenção fora deixar o participante ciente sobre a condição de fazer quaisquer perguntas complementares junto à pesquisadora, a fim de obter, factualmente, as informações imprescindíveis para a respectiva definição, além de dar-lhes ciência acerca do fato de poderem desistir, a qualquer momento, da decisão inicial. Foi socializado o direito reservado, de retirar o consentimento à participação na pesquisa, a qualquer momento do percurso, e sem nenhum prejuízo ou dano pessoal.

Quanto ao sigilo, esclarecemos que o nome do participante não apareceria, em nenhum momento, na pesquisa, e, portanto, sua identificação na transcrição das respostas se deu, única e exclusivamente, por meio de um número escolhido aleatoriamente representando-lhe.

Todo convidado participante da pesquisa, assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) como condição indispensável para os encaminhamentos seguintes, fato que legitimou o imediato início da coleta de dados e o decorrente estabelecimento de relações que incidiram nos procedimentos analíticos.

---

[3] O TCLE é documento indispensável à realização de estudos investigativos junto a seres humanos. O projeto: Avaliação e Qualidade Educacional: a voz de Diretores de Escolas de Ensino Fundamental em um município no interior do Estado possui número no CAAE: 50486315.2.0000.5465. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) referendou o parecer do relator e o documento foi aprovado sob nº do Parecer 1.369.065.

2.3 Procedimentos analíticos: o tratamento dos dados

> Não é possível que o pesquisador detenha sua atenção exclusivamente no conteúdo manifesto dos documentos. Ele deve aprofundar sua análise, tratando de desvendar o conteúdo latente que eles possuem. [...] Os investigadores que só ficam no conteúdo manifesto dos documentos seguramente pertencem à linha positivista. (TRIVIÑOS, 1987, p. 162).

Coletados os dados, por meio do recurso da entrevista semi-estruturada realizada entre os meses de abril e início de junho de 2015, a tarefa de lançar um olhar analítico, de maneira sistemática e formal sobre essa recolha, ganhou início a partir da transcrição de todo material resultante das entrevistas, ganhando sequência com o movimento de busca por "[...] relações e inferências num nível mais elevado.", conforme sugere os autores (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

Os procedimentos analíticos a partir de então, não se restringiram ao trabalho de montar algo como um quebra-cabeça. A tarefa de análise do material implicara numa atividade semelhante à de construir um quadro, que foi ganhando forma, delineamento à medida que se recolhiam e examinavam as partes; ideia revelada por (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

> [...] várias decisões sobre áreas que necessitam de maior exploração, aspectos que devem ser enfatizados, outros que podem ser eliminados e novas direções a serem tomadas. [apropriamo-nos da noção de que]Escolhas são feitas a partir de um confronto entre os princípios teóricos do estudo e o que vai sendo "aprendido" durante a pesquisa, num movimento constante que perdura até a fase final do relatório." (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45)

Nesse sentido, o que norteou os procedimentos para tratamento e análise do material decorrente das entrevistas semi-estruturadas foi a perspectiva da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2009). Por se tratar de:

> Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas -desde o cálculo de freqüências que fornece dados cifrados, até à extracção de estruturas traduzíveis em modelos- é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. (BARDIN, 2009, p.11)

Instrumento metodológico e técnicas múltiplas, justificadas pelo "esforço de interpretação", Bardin, (2009, p. 11) esmiuça que "[...] a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade.".

Passamos a entender, em decorrência da vivência, que quanto ao procedimento

técnico de análise do material obtido, o interesse não estivera na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes estavam podendo ensinar após serem tratados (por classificação, por exemplo), conforme orientação de Bardin (2009, p. 40).

Vivenciamos as três fases resultantes do tratamento dos conteúdos: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, em todas elas a perspectiva da inferência e interpretação.

A pré-análise consistiu na fase de organização. Compreendeu um período intuitivo, mas com uma forma de análise precisa. Conforme orienta a autora, reservado o objetivo de sistematizar as ideias iniciais, a conduta do pesquisador permearia execução de três tarefas: a seleção dos documentos que seriam submetidos à análise; a formulação das hipóteses e objetivos e também a criação de indicadores que sustentassem a interpretação. E esse movimento foi feito.

O que Bardin (2009) chamou de leitura flutuante desse constituiu um procedimento que apareceu como parte do tratamento destinado aos dados coletados durante todo o desenvolvimento do trabalho. Na prática da sua concepção de leitura flutuante, conforme ela apresenta, de fato pautamo-nos no deixar-nos invadir por impressões, orientações e hipóteses emergentes. Foi uma vivência riquíssima.

Constituído o *corpus documental*, -"O *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos." (BARDIN, 2009, p. 122, grifo do autor), explorar o material obtido foi tratar de executar ações que consistiram "[...] em operações de codificação, decomposição ou enumeração em função das regras previamente formuladas na fase de apropriação do conteúdo e intensificada no decurso da pré-análise." (BARDIN, 2009, p. 127).

Assim, na ideia da autora, "tratar o material é codificá-lo", o que corresponde a uma transformação que precede a representação do conteúdo. Para esse movimento, "[...] torna-se necessário saber a razão *por que é que* se analisa, e explicitá-lo de modo a que se possa saber *como* analisar" (BARDIN, 2009, p. 129, grifo do autor). Sentimos que não há como driblar essa condição, os momentos requereram essa consciência, sempre.

De acordo com ela a preparação ou edição do material é importante para que se possa operar na codificação, decomposição ou enumeração dos enunciados, em função de regras previamente formuladas. Nesse sentido,

> A codificação é o processo pelo qual os dados em bruto são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo. (BARDIN, 2009, p. 129)

Em decorrência de tratamento e interpretação do conteúdo, executa-se a tarefa de condensar e evidenciar as informações decorrentes da análise: na prática fizemos os agrupamentos e as categorias passaram a saltar aos nossos olhos.

O tratamento dos resultados acontece de modo a vir a serem significativos a possibilidade de propor inferências e interpretações a propósito dos objetivos previstos ou que venham retratar outras descobertas inesperadas, Bardin (2009). Esse desenrolar foi constante nos procedimentos analíticos dos dados coletados.

Lançar mão do tema, da palavra ou da unidade de registro para estabelecimento de relações, procedimentos de análises e construção de possíveis considerações, dentre estes, o que quer que venha a fazer parte da escolha do pesquisador, demanda saber, de fato, *por que* é que se analisa para tornar-se capaz de compreender, na prática, *como* analisar. Esse foi o pressuposto validado durante os trabalhos; fase indescritível, que provocou muita reflexão, movimento de ir e vir com as relações e dialogar constantemente com os dados, (grifo do autor).

O olhar atento sobre os dados coletados possibilitou-nos notar que, ao serem convidados a falar sobre avaliação, tão breve, a avaliação externa também despontou nos discursos por meio de menções à resultados; IDEB; IDESP. Essa imbricação pareceu-nos resultante de um movimento quase automático, para não dizermos instantâneo. Ao pensarem para falar sobre avaliação, logo acabaram discorrendo sobre resultados e índices e, permeando a temática, alguns deles problematizaram avaliação.

A qualidade educacional, embora presa, na visão de alguns, a índices e resultados, para outros, o equivalente a seis deles, a associaram à formação humana e desenvolvimento social, ampliando-se a ideia de aquisição de conteúdo como pressuposto único da qualidade. Nesses casos vincularam-na à mudança de comportamento e construção de valores também. Embora o cumprimento de metas tenha surgido dentre os discursos, igualmente, surgiram os que apontaram contraposição a essas ideias. Nas abordagens sobre indicador de qualidade, a temática foi fortemente correlacionada a índices, resultados, IDEB e IDESP.

3 SOBRE A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: DO DIRETOR AO GESTOR E A PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA

3.1 **Breve histórico**

A administração escolar no Brasil remonta ao período colonial, ao projeto de educação dos jesuítas, contudo, o cargo e a função de diretor de escola só foram instituídos com a criação dos Grupos Escolares, na Primeira República. Com o advento da República, o Estado de São Paulo foi o estado pioneiro na implantação dos Grupos Escolares.

As "[...] primeiras investidas para a formação do administrador escolar, com a criação de cursos específicos para essa função" aconteceram no processo de ampliação do sistema educacional, principalmente, após a década de 1930 (ANDREOTTI, 2012, p. 7-9).

Portanto, resultado de um longo processo de transformação histórica, que traz as marcas das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade, segundo Andreotti (2012) a administração escolar é parte das relações mais amplas do sistema político e socioeconômico brasileiro.

O autor considera o fato de que, "[...] por vivermos numa sociedade e partilharmos de sua visão de mundo, somos levados a ter várias opiniões arraigadas sobre a escola, sobre administração escolar, sobre o diretor, da mesma maneira que temos opiniões sobre a sociedade e outros aspectos do mundo, da vida e do trabalho." (ANDREOTTI, 2012, p. 8-16)

O sentido etimológico da palavra "administrar", vem do latim *administrare*, diz sobre o ato de gerir; de dirigir negócios; de governar. Administração, também do latim, *administratione*, representa a própria ação de administrar, e a "[...] moderna administração somente surgiu nas últimas décadas do século XIX, com o objetivo de instituir estratégias organizacionais arquitetadas para disciplinar o trabalho e dele extrair maior produtividade." (LOMBARDI, 2012, p. 23-24, grifo do autor).

> [...] os métodos e técnicas originariamente empregados nas empresas capitalistas passaram a ser considerados como princípios administrativos de todas as organizações, de uma maneira geral. Foi assim que, embora adaptados a cada circunstância, tais métodos foram empregados, extensivamente, na organização das instituições escolares também, pois uma vez que se ampliou a rede escolar, surgira a necessidade de estabelecer-se um modelo burocrático de funcionamento para as escolas, ou seja, a necessidade de impor a essas instituições regras semelhantes às que viam-se existentes nas empresas; regidas por normas escritas, divisão de trabalho hierarquizado pelo cargo e responsabilidade, etc. (LOMBARDI, 2012, p. 26)

Retomando, historicamente a administração no Brasil Colônia esteve centralizada na

metrópole e se deu por meio dos agentes da Coroa Portuguesa com centralização de poder e também rígido controle fiscal que regulava todo o sistema administrativo da colônia. Como parte da história, Fonseca; Menardi (2012) abordam a existência de um código de ensino ou estatuto pedagógico, composto por um conjunto de regras, que envolveu desde a organização do ensino ministrado, a administração escolar e a pedagógica, até a observância estrita da doutrina católica.

A hierarquia, na época, era constituída pelo provincial geral relacionado à hierarquia da Ordem dos Jesuítas e com sede em Roma; abaixo deste, a figura do provincial e subordinado ao primeiro; e, contudo, a existência do reitor, autoridade máxima no colégio e responsável pelo seu governo. A ele as atribuições

> [...] de caráter doutrinário como também outras de ordem prática [...] que incluiam o esforço para fazer os indivíduos progredirem na virtude e na ciência, a defesa da saúde dos alunos e dos bens do colégio, móveis e imóveis [...]. Era seu dever, por exemplo, cuidar para que nem portas ou armários ficassem fechados, verificar se o sinal fora tocado, cuidar mais diretamente das atividades relacionadas à educação e à catequese, distribuir os ofícios, convocar e dirigir as reuniões dos professores e presidir as grandes solenidades escolares. (FONSECA; MENARDI, 2012, p. 36)

Parte dessa estrutura, existiu, também, o prefeito de estudos como o "braço direito do reitor na orientação pedagógica" e ainda, de acordo com a quantidade de alunos e da perspectiva do bom andamento dos trabalhos, nomeava-se o prefeito de disciplina, com a função de assistir ao prefeito de estudos; abaixo deste, existia a figura do professor que também contava com um ajudante, a figura do Decurião (Bedel): aquele "aluno que deveria seguir as ordens do professor e zelar pelo bom andamento dos trabalhos, segundo regras". Ao final desta cadeia hierárquica, não menos importante, a existência do aluno, (FONSECA; MENARDI, 2012, p. 38-39)

Contudo, ao serem extintos os Colégios dos Jesuítas, com a expulsão destes de Portugal e de todas as suas colônias, em 1759, o Estado Português criou as aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica e o cargo de diretor geral dos estudos, submetido, diretamente, ao rei de Portugal.

Com isso iniciou-se uma nova fase de nossa história educacional, quando a educação passou a ser organizada pelo e para o Estado.

Em lugar de um sistema educacional até então organizado pelos jesuítas, estruturado e baseado na seriação dos estudos, o ensino passou a ser disperso, fragmentado, "calcado em aulas isoladas", ministrado por professores leigos, administradas e fiscalizadas pelo diretor geral dos estudos, figura subordinada ao rei, "marcando assim a ingerência do Estado na

Educação”, segundo Fonseca; Menardi (2012, p. 48).

Assim, institui-se, como Lei Nacional, a Lei Geral de 1827. Logo em seu artigo primeiro, essa lei determinava o surgimento de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas ou lugares mais populosos. Segundo Ananias (2012), este fato refletiu na concepção da responsabilidade do Estado nacional, nascente, por legislar sobre a instrução pública.

Ela determinava também uma organização mínima para a existência de escolas de primeiras letras. Propunha a criação delas; determinava as matérias e o método; estabelecia salários dos professores; gratificações e obrigatoriedade do concurso público para o provimento das aulas; além da criação de escolas de meninas.

Nessa época, contudo, ainda não existia o cargo de diretor, para as escolas de primeiras letras, de modo que "os responsáveis diretos pela escola eram os próprios professores que eram subordinados ao presidente da província." (ANANIAS, 2012, p. 59)

Com o surgimento da Lei Geral nº 34, decretada em 1846, em São Paulo Província, em 1868, foi considerada a primeira propondo a ordenação e a fiscalização de toda a instrução pública. Ainda segundo Ananias (2012), a amplitude do alcance dessa lei perpassou a necessidade de ordenação da carreira docente, baseada num rígido sistema de fiscalização das escolas, por meio da criação de comissões inspetoras.

Um segundo regulamento, foi decretado em 1851, revogando o anterior, previsto pela lei de 1846. Com isso, criou-se uma "estrutura de inspeção centralizadora, que referendava a intervenção direta do Estado provincial na fiscalização das escolas, dos alunos e dos professores, por intermédio da criação da Inspetoria Geral da Instrução Pública e do cargo do inspetor geral (São Paulo - Província, em1874)." (ANANIAS, 2012, p. 62)

Num período caracterizado pela defesa da necessidade de uma reforma da instrução pública, Ananias (2012), necessidade justificada pela transformação da sociedade, que, embora ainda agrária, apresentava o avanço da cultura do café, a Lei nº 54 de 1868 (SP Província, 1868) reformou o ensino. Nela, manteve-se a centralidade no presidente da província e no inspetor geral quanto à responsabilidade pela fiscalização das escolas; orientação igual a proferida pelos regulamentos das décadas anteriores, de 1840 e 1850.

Neste contexto, as escolas públicas de primeiras letras, ainda não possuiam um diretor, de modo que "a administração desses espaços era empreendida pelo próprio professor que, além de fazer, anualmente, um relatório que prestava contas da escola em que lecionava, era fiscalizado pelos inspetores de distritos, pelas Câmaras Municipais e pelo inspetor geral da instrução pública, que respondia diretamente ao presidente da província". (ANANIAS, 2012,

p. 70). Situação que permaneceu até o final do Império, de modo que foi a República que institui, "oficialmente o "lugar" das escolas, e a sua administração interna, por meio da criação dos grupos escolares (ANANIAS, 2012, p. 70).

Palco de várias reformas educacionais, no que tange à administração escolar, já nos primórdios da República, existira uma "preocupação dos intelectuais paulistas em como administrar a instrução pública, evidenciada nos esforços para racionalizá-la e torná-la mais organizada e eficiente" (PENTEADO; NETO, 2012, p. 75)

Em 1892, posta em ação a Reforma da Instrução Pública, a relevância se deu, em termos administrativos, na estruturação do ensino. Nessa fase, foi criado um complexo sistema escolar, com atendimento a diversos niveis de ensino que "[...] iam do primário e secundário à escola normal e ao superior, incluindo também a criação do jardim de infância e do ginásio do estado. [...] e no que concerne à direção e à fiscalização do ensino, tais atribuições foram distribuídas entre o Presidente do Estado - no ápice da gestão - o Secretário do Interior, o Conselho Superior, o Diretor-geral e o Inspetor de Distrito e as Câmaras Municipais." (PENTEADO; NETO, 2012, p. 76)

Na Reforma Paulista de 1892-1893 (Lei nº 169 de 7/8/1893) as escolas preliminares foram reunidas e instaladas num único prédio, porém independentes em sua maneira de funcionamento; só mais tarde, em 1894, tais grupos de escolas passaram a desenvolver seus trabalhos de modo integrado.

Essas escolas recém-criadas foram adquirindo seus próprios contornos; ganharam serventes e diretores que as administrariam. Surgiu, nessa fase, o grupo escolar, um novo tipo de estabelecimento de ensino com nova cultura escolar, como tradução da modernidade pedagógica.

O diretor do grupo escolar, esse novo profissional do ensino primário, foi inicialmente nomeado pelo governo, adquiriu atribuições administrativas e técnicas e tivera a função de "[...] transformar a simples reunião de escolas em uma escola graduada e orgânica", além de adquirir o dever de "ser o elemento capaz de garantir a transformação da antiga escola de primeiras letras em uma escola primária moderna, responsável pelo ensino renovado [...].” (PENTEADO; NETO, 2012, p. 86).

De acordo com Nascimento (1980), à figura do diretor coubera ações de: inspecionar e fiscalizar classes; nomear e dispensar professores; contratar e despedir o servente; matricular, classificar e eliminar alunos; submetê-los a exames mensais e finais; elaborar e enviar ao Secretário do Interior os mapas mensais e finais assim como, findo o ano letivo, o relatório circunstanciado sobre o trabalho desenvolvido no Grupo Escolar; zelar pela conservação do

prédio e materiais da escola; abrir, numerar, rubricar e encerrar diariamente o ponto do pessoal, registrando as respectivas faltas; fazer a folha de pagamento; cumprir e fazer cumprir as disposições legais; tomar medidas urgentes que não estavam previstas e submetê-las a aprovação do Secretário do Interior, entre outras.

O diretor era o único responsável pela escola perante o governo e, portanto, o interlocutor da escola com a administração do ensino, Penteado; Neto (2012).

Ainda referente ao marco da primeira reforma na educação do governo da República, os autores Penteado e Neto, esmiuçam que, em nível nacional, a nova estrutura da escola "trazia a figura do diretor, que despontava no Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário (Decreto 3.890 de 1/01/1901)." Tendo inúmeras incumbências, portanto, prescritas, "Nota-se que o diretor deveria remeter-se ao Governador em diversas situações, informando-o sobre o andamento da escola que dirigia, entretanto seus próprios atos só teria que responder perante o governo (Art. 6º)." (PENTEADO; NETO, 2012, p. 79-81).

Na reforma de 1915, (Decreto nº 11.530, de 18/03/1915) "os diretores passam a ser prepostos do Presidente da Republica, que os nomeia livremente (Art. 13) dentre os professores catedráticos ou jubilados"; e sua demissão poder-se-ia dar *ad nutum*, expressão latina que legitimava uma demissão deliberada exclusivamente a juízo da autoridade competente, no caso, o Presidente da República (PENTEADO E NETO, 2012, p. 81-82).

Dez anos depois, na reforma de 1925, a normatização instituiu a existência de um diretor e um vice-diretor em cada estabelecimento de ensino secundário e superior e "escolhidos entre professores de notória competência", a serem nomeados e demitidos pelo Presidente da República. Ainda segundo, Penteado e Neto (2012) esta reforma de 1925 retirou completamente a autonomia didática e administrativa concedida em 1911; pois possibilitou ao governo controlar, ideologicamente, o sistema de ensino.

> Embora essa reforma trouxesse à cena educacional vários cargos e organismos que visavam organizar e racionalizar toda a estrutura da instrução primária e secundária em São Paulo, a figura do diretor ainda não estava presente, de forma mais soberana em todas as unidades de ensino existentes ou em vias de serem instituídas. Determinou a lei que o diretor figurasse, primeiramente, nas escolas normais, nas escolas-modelo, nas escolas complementares e nos ginásios. Porém herança do Império, o controle da educação escolar passava ainda por diversas mãos, muitas das quais estavam fora da escola, e todas subordinadas ao presidente do Estado por intermédio da Secretaria do Interior. Nessas escolas, apesar de existir o diretor, a administração interna estava sob controle externo, conforme explicitam seus artigos [...]. (PENTEADO; NETO, 2012, p. 84).

Nas primeiras décadas do século XX, com o acelerado processo de urbanização e

crescimento populacional, que tornava imprescindível a expansão do sistema escolar; o contexto representou uma demanda com a significativa implicação de aumento nos "gastos" com a instrução popular, fato que excederia, "em muito", o orçamento do Estado. Resultado: surgimento de conflito caracterizado pela necessidade de ampliação da rede escolar, versus necessidade de se limitarem as despesas com a instrução pública.

Assim, a década de 1910 trouxe críticas generalizadas por parte da opinião pública sobre a situação caótica em que se encontrava o sistema de educação pública no estado. “[...] o ensino vinha servindo a uma estreita fatia privilegiada da população, deixando dos bancos escolares um grande número de crianças, descumprindo-se os preceitos constitucionais da obrigatoriedade e gratuidade do ensino.” (PENTEADO; NETO, 2012, p. 93)

O modelo simplificado que resultou desse raciocínio expandiu a instrução sem equivalente aumento dos gastos públicos; era a fórmula almejada na época. Os autores afiançam ainda constituia-se uma escolarização rápida, discursada ser para todos e envolvendo a "ideia da promoção automática, sem exames do primeiro para o segundo ano da escola alfabetizante [...].” (PENTEADO; NETO, 2012, p. 96).

O planejamento, numa ótica de racionalização, reorganização e melhor aproveitamento dos serviços técnicos e administrativos de ensino público do estado; “[...] no que tange à administração desse ensino público, a reforma paulista procurou dar maior racionalidade e eficiência à gestão da educação, criando, em pontos estratégicos do estado, as *Delegacias Regionais de Ensino* (art. 235) [...] descentralizando a administração.” (PENTEADO; NETO, 2012, p. 98).

Com isso, o poder conferido ao Diretor do grupo escolar, que além da administração da sua escola, acabou por adquirir um status de destaque na comunidade local nos primeiros anos da República, passava a ser gradativamente diminuído pela fiscalização, que ocorria, muitas vezes por meio de visitas periódicas que o governo passava a realizar nas escolas. “O papel central, antes assumido pelo Diretor do grupo escolar, passava a ser transmitido aos Delegados Regionais e aos Inspetores de distritos, vistos como imprescindíveis para a eficácia da reforma.” (PENTEADO; NETO, 2012, p. 99).

Quanto à formação e regulamentação da profissão do administrador escolar, o marco cronológico das primeiras diretrizes institucionais para isso, decorreu do processo de consolidação da função de diretor de escola, fato resultande, segundo Andreotti (2012), da era de Vargas (1930-1945). O autor apresenta também para este período, a existência de especificidades surgidas para a educação, como o anúncio da educação como um direito de todos e um dever do Estado, constante no texto final da Constituição de 1934.

Em decorrência de iniciativas preocupadas em qualificar especificamente os profissionais de educação para ocuparem cargos de administração, em 1933, o Instituto de Educação, objetivou, além de manter cursos de aperfeiçoamento para membros efetivos do magistério, também a formação de professores primários e secundários, inspetores e diretores de escola, Andreotti (2012).

Resgatando Tabacchi, (1979), Andreotti traz o Decreto Estadual nº 5804/33, pela determinação de que os cargos de Delegado de Ensino e de Diretor de Grupo Escolar fossem ocupados por meio de nomeações, constituindo-se, portanto, cargos de confiança. Essa ocupação, no entanto, poderia se dar por professores com experiência de pelo menos 400 dias de docência.

Andreotti (2012) apresenta que foi por meio da reestruturação de todo o ensino, com o Decreto nº 5884/33, instituindo o Código de Educação do Estado, que surgiu a exigência de concurso público de títulos e provas para provimento do cargo de Diretor de Grupo Escolar, com a manutenção, apenas, da exigência de 400 dias de experiência docente para a referida ocupação.

Tomando os estudos de Ghiraldelli (1995, p. 45) Andreotti, também apresenta que a Constituição de 1934 trouxe a obrigatoriedade de concurso público para o provimento de cargos do magistério assim como também a incumbência dos estados quanto à fiscalização e regulamentação das instituições de ensino.

No ano seguinte, em 1934, foi criada a Universidade de São Paulo e nela, a Faculdade de Filosofia, Ciencias e Letras. Em decorrência

> O Instituto de Educação foi absorvido pela Universidade e a cadeira de Administração Escolar, sob a regência de Roldão Lopes de Barros, considerado o fundador dos estudos de administração escolar em São Paulo, (Ribeiro, 1978), compôs o Curso de Especialização para administradores Escolares, com dois anos de duração. (ANDREOTTI (2012, p. 117)

Com diretrizes pautadas em uma concepção produtivista, fruto do desenvolvimento industrial, "[...] as primeiras diretrizes para os cursos de administração escolar foram orientadas pelas técnicas de administração na empresa, questão em pauta até os dias atuais." (ANDREOTTI, 2012, p. 119-121).

No período do Nacional Desenvolvimentismo (1946 -1964), a administração escolar no Brasil, pôde ser observada como parte das iniciativas que refletiam o desenvolvimento e a expansão industrial dentro dos moldes do capital internacional. As novas teorias administrativas foram advindas do capitalismo em sua fase industrial, que se faziam sentir no país, sobretudo, a partir dos anos 60; fato, portanto, que marcou, impregnadamente, os

fundamentos administrativos, Gallindo e Andreotti (2012).

Os autores afiançam ainda, que o diretor de escola ocupou posição hierarquicamente constituída. Pertinente à concepção de administração empresarial, o diretor de escola assumiu um papel de comando no local, todavia "[...] encontrava-se subordinado à legislação, cumprindo então o papel reprodutor das políticas públicas, fixando sua ação na área administrativa e não pedagógica." (GALLINDO; ANDREOTTI, 2012, p. 140)

Essa execução administrativa já tinha prescrição nas leis orgânicas, condição que atribuía centralidade na sua função burocrática e que, consequentemente, o distanciava de vincular-se com a ação pedagógica.

> A partir da década de 1960, o modelo de desenvolvimento econômico da chamada "Era de Ouro" do capitalismo, caracterizado, basicamente, pela forte presença (ou " intervenção") do Estado na economia, entraria em declínio, dando início a uma crise prolongada. Durante a vigência desse modelo, grandes volumes de recursos estatais foram destinados às atividades econômicas, dinamizando, por um lado, os setores estratégicos da economia e, por outro lado, propiciando o desenvolvimento de políticas sociais (saúde, educação, previdência social, etc) como forma de garantir a reprodução da força de trabalho e reduzir as tensões sociais no contexto do pós-Segunda Guerra. (MINTO, 2012, p. 174)

No cenário mundial grandes mudanças ocorreram, no contexto: guerras, novas necessidades surgidas no comércio, inovações tecnológicas, intensificação da crise. Em decorrência, países mais pobres se viram obrigados a adotarem políticas de ajustes em suas economias, políticas "determinadas de "fora" por instituições financeiras internacionais como o FMI e o Banco Mundial, por exemplo, cuja influência aumentaria progressivamente no período em questão.

Em decorrência, as transformações ocorridas na base econômica da sociedade brasileira, segundo o autor, exigiram também extensa reforma do sistema educacional do país, sob o propósito de ajuste às exigências do novo modelo de desenvolvimento adotado. (MINTO, 2012)

Contudo, em 1971, ocorreu a Reforma do Ensino de primeiro e segundo graus, promovida por meio da Lei 5.692/71[4], que definiu as diretrizes e bases da educação nacional.

> A Lei nº 5.692/71, ao fundir os cursos primários e o ginasial, que passaram a constituir o chamado ensino de primeiro grau, com duração de oito anos e de caráter obrigatório" também extinguiu o existente Cargo de Diretor de Grupo Escolar e **criou o cargo de Diretor de Escola**. (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2012, p. 164, grifo nosso)

[4] A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 4.024/61), no tocante à ocupação do cargo de Diretor de Escola, estipulava, em seu Art. 42, apenas que o diretor de escola deveria ser educador qualificado. Com a reforma do Ensino Superior, dada pela Lei nº 5.540 de 1968, passou-se a exigir a formação do administrador escolar, para todos os níveis de ensino, em curso superior, Clark; Nascimento; Silva (2012).

A década de 1980 levantou, como uma das bandeiras da educação, especificamente no que diz respeito à administração escolar, a descentralização administrativa e pedagógica; a gestão participativa na educação e as eleições diretas (com voto secreto) para dirigentes de instituições de ensino.

Em 1988 a Constituição estabeleceu, no seu artigo 206, que a forma de gestão da educação brasileira deve ser a democrática e participativa

> **O inédito princípio da gestão democrática do ensino foi uma importante conquista da Constituição de 1988**, ainda que seja difícil avaliar o quanto ele representou na prática da gestão escolar por todo o país. [...] a partir desse momento, **a legislação educacional passou a adotar uma nova terminologia para se referir à organização da escola, substituindo o termo administração por gestão**. [...] Nesse caso, a ideia de "gestão" designaria uma gestão técnica da educação, isto é, supostamente desvinculada de seu caráter político e orientada exclusivamente pelos critérios econômicos da gestão, tais como: gestão de receitas e despesas, redução dos custos, aumento da proporção entre alunos e professores, aumento da "produtividade" da escola. (MINTO, 2012, p. 182, grifo nosso)

No início da década de 1990 intensificou-se o debate sobre a necessidade da profissionalização das pessoas encarregadas da função de gestão/administração escolar. Decorreram disso propostas de capacitação de dirigentes, "[...] as quais pressupunham que a qualidade da educação básica estava a exigir: competências gerenciais", além de profissionais mais autônomos para gerir a educação de forma racional, isto é, mais eficiente, economicamente. (AGUIAR, 2000, p. 194-196).

Também nesse mesmo período, a escola passou a ser uma espécie de "protagonista" da política educacional (VIEIRA, 2000, p. 142-144), observada, de um lado, pela inclinação de se exercer certo controle estatal, cada vez mais direto, sobre a gestão escolar e, de outro lado, pela intermediação de recursos nas próprias escolas (denominadas de "unidades executoras") feita por entidades de direito privado. Adotou-se a lógica do financiamento da educação básica por meio de fundos. Exemplicam bem essa realidade o antigo FUNDEF, atualmente FUNDEB, bem como a promoção da gestão escolar com foco na escola via Programa Dinheiro Direto na Escola (MINTO, 2012, p. 190). Contexto que, na ideia do autor, acaba por dirimir as possibilidades de autonomia e sufocar os dirigentes escolares sob ortodoxas metas financeiras.

O artigo 3º, inciso VIII, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 20/12/1996, reitera que a gestão do ensino público deve ser democrática, respeitadas a forma da lei e da legislação dos sistemas de ensino.

Em relação ao cargo de Diretor de Escola, a LDB pouco inovou.

> [...] O provimento do cargo de diretor passou a exigir, além do concurso público, a licenciatura plena em Pedagogia ou pós-graduação na área de educação, com no mínimo oito anos de efetiva experiência no magistério. A novidade é que a lei não mais exige nenhuma habilitação específica. (MINTO, 2012, p. 194)

Com caráter genérico e pouco incisivo por parte da LDB, a maioria dos regimentos escolares, como exemplo de tentativas de regulamentação de alguns princípios relativos às atribuições da direção da escola, acaba por atribuir ao cargo de Diretor funções ainda com pouca relação ou desligadas das questões propriamente pedagógicas, sendo este cargo encarado muito mais como de "gestão" técnica e administrativa." (MINTO, 2012, p. 194)

> Em meio a esse processo, a noção de qualidade também adquiriu um novo significado[...]. Passou a ser pressuposto da eficiência mercantil, como sinônimo de "saldo positivo" na relação financeira entre custos e benefícios ou da eficácia e da produtividade necessárias ao mundo dos negócios. Essa "nova qualidade", por sua vez, distorce completamente o significado histórico da concepção de gestão democrática, gerada num momento muito específico da história brasileira. (MINTO, 2012, p. 194)

Delineamento que, segundo o autor, "[...] pouco afeta aos problemas efetivos da escola e às reais necessidades do público que dela participa." (MINTO, 2012, p. 194)

No sistema público de ensino, a atuação do Diretor de Escola caracterizou-se por ser de mediação. Intermediando relações entre instâncias superiores da administração do ensino e seus "subordinados" acabou por assumir

> [...] a tarefa de implementar as diretrizes políticas geralmente decididas nos órgãos externos e superiores à unidade escolar. Assim, o diretor, muitas vezes, via-se na contingência de ter de expressar lealdade a seus superiores hierárquicos e, ao mesmo tempo, manifestar apoio a seus subordinados. (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2012, p. 167)

Na contingência de suas atribuições, o diretor de escola pode se colocar "tanto mais a serviço da burocracia do sistema de ensino quanto menor for o grau de autonomia administrativa, pedagógica e financeira da unidade escolar e o grau de participação da comunidade extraescolar na vida da instituição. No entanto, à medida que cresce o grau de autonomia da escola, o papel do diretor como mediador desloca-se das instâncias superiores para o contexto interno da unidade escolar, aparecendo o diretor como líder e principal articulador dos trabalhos de professores e funcionários." (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2012, p. 164)

No sentido de construir relações e tecer ideias acerca da atuação do diretor, os autores contribuem para a compreensão de que

> [...] as atribuições e competências do Diretor de Escola não se resumem ao zelo pelo bom funcionamento da instituição ou ao exercício de funções

> burocráticas, mas vai muito além, cabendo também a ele responsabilizar-se pela dimensão coletiva do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, o qual deve envolver, de forma orgânica e articulada, professores, funcionários, alunos, e pais, com o propósito não só de melhorar o ensino, ms de buscar a integração entre a escola e a comunidade. (CLARK, NASCIMENTO E SILVA, 2012, p. 167)

Historicamente, o papel do diretor sempre foi mais burocrático, técnico e fiscalizador do que pedagógico, Paro (2000). Contudo, na sequência discorreremos sobre a perpectiva democrática de gestão que tem a intencionalidade da participação coletiva no âmbito das decisões no interior das escolas e que não dicotomiza administrativo e pedagógico.

3.2 A perspectiva da gestão democrática

> Com relação à dimensão social, a atuação da escola parece tanto mais ausente quanto mais necessária, diante dos inúmeros e graves problemas sociais da atualidade. Perdendo-se a um currículo essencialmente informativo, ignora a necessidade de formação ética de seus educandos [...]. (PARO, 2007, p. 18)

> [...] se o processo de trabalho pedagógico se realizou a contento, consideramos que o educando que "sai" do processo é diferente daquele que aí entrou. É esta diferença que constitui verdadeiramente o produto da educação escolar. (PARO, 2003, p.33)

Considerando que "[...] a maneira de administrar a escola é praticamente centenária no Brasil." (PARO, 2010, p. 773) o contexto agrava-se diante do fato de que "O homem de hoje é substancialmente diferente, substancialmente outro em relação ao homem de cem anos atrás." (PARO, 2003, p. 29)

Nesse sentido, o desafio de superar paradigmas e metas aliadas a eles que intensifica-se em nome de um exercício administrativo que reconhece as reais demandas da escola; que busca considerar os anseios da comunidade por uma ordem social pautada em princípios democráticos; e que, portanto, intenciona atuar sob o propósito de contribuir para uma construção social mais alinhada e voltada para o "viver bem" de todos.

É relevante refletirmos sobre que perspectiva de gestão tem sido concretizada na escola; assim como voltarmos o olhar para decifrarmos quais os objetivos da escola e os fins da educação, considerando se estes têm perpassado a dimensão social de uma formação para a vida e pela democracia.

É importante que não haja renúncia, por parte da escola, de educar para um viver bem, assim como de se ter a intencionalidade de oportunizar um aprendizado que não seja penoso.

Possibilitar, sobretudo, um aprendizado capaz de sobressair às investidas das políticas educacionais de que a boa educação decorre da medida do desempenho do aluno obtida com resultados de testes quantificáveis.

"Nos meios políticos e governamentais, quando o assunto é a escola, uma das questões mais destacadas diz respeito à relevância de sua administração, seja para melhorar seu desempenho, seja para coibir desperdícios e utilizar mais racionalmente os recursos disponíveis." (PARO, 2010, p. 765); contudo, à luz de uma concepção de administração onde o trabalho de mediação volta-se para a realização de fins sociais da educação, tal perspectiva repercute em um protagonismo do diretor, que, embora sinta-se desafiado pelas pressões externas sobre ele, não rende-se a elas, dificultando que sobrepujam aos fins da educação e ao caráter, legitimamente, democrático, de uma boa administração.

Paro (2000) reflete sobre a pretensa universalidade da adoção dos princípios da Administração, àqueles mesmos adotados pela empresa capitalista, sob o pretexto de serem considerados princípios administrativos das organizações em geral. O autor oportuniza um pensar elaborado ao introduzir a crítica em função do reconhecimento da necessidade de uma administração escolar direcionada pelo desenvolvimento das reais funções da escola.

Segundo ele, o fato de entender a escola também como organização não é suficiente para justificar uma administração análoga às empresas; o que torna insuficiente que o diretor venha se pautar somente em métodos e técnicas administrativos baseados nos princípios gerais da Administração para realizar o seu trabalho, ainda mais se este pauta-se no desafio de fazer valer que o "produto" educacional não é algo que se restringe à aula, mas compreende um saber historicamente acumulado e envolve o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a realidade.

Nesse sentido, há que ponderarmos que procedimentos administrativos parecidos com aqueles que alcançam êxito na situação empresarial não se legitimam como fórmula assertiva e exclusiva para a vida da e na escola.

Cabe pensarmos que, nas empresas produtoras de bens e serviços em geral a participação relativa das máquinas e dos demais meios de produção é bastante grande, já na escola há uma peculiaridade da sua "matéria-prima": alunos sentem e falam, diferentemente de pregos e parafusos, Paro (2000).

Assim, a peculiaridade da organização escolar a coloca em uma situação específica em relação às demais organizações; daí os cuidados a que se ter com os processos e procedimentos administrativos dentro dela.

A considerar o administrar, tomado por um sentido geral, podemos resumi-lo no modo

de usar racionalmente os recursos para a realização de fins determinados; contexto que configura-se numa atividade exclusivamente humana, visto que somente o homem é capaz de estabelecer livremente os objetivos a serem cumpridos e, com sua ação racional, buscar realizar àqueles a que se propõe. Pensemos aqui na intencionalidade da ação educativa.

O homem busca realizar, por meio da ação racional, os objetivos a que se propõe; os fins que tem em mente. E essa busca de objetivos demanda o uso racional de recursos materiais e conceituais que consistem, estes últimos, nos conhecimentos e técnicas acumulados historicamente. Segundo Paro (2000, p. 21) esse processo revela um campo de interesse teórico-prático da administração que ele chama de "racionalização do trabalho".

A "racionalização do trabalho", no processo de produção material da existência humana, engloba, na visão do autor, tomada por uma perspectiva marxista, as relações homem/natureza e as relações que os homens estabelecem entre si e isso envolve a utilização do esforço humano.

> Assim sendo, a utilização racional de recursos deve incluir, além dos elementos materiais e conceptuais, o emprego econômico e a devida adequação aos fins de todo esforço humano despendido no processo. A Administração, entretanto, não se ocupa do esforço despendido por pessoas isoladamente, mas com o esforço humano coletivo. À utilização racional desse esforço humano coletivo, chamo de *coordenação do esforço humano coletivo* ou simplesmente *"coordenação"*. (PARO, 2000, p. 23 – grifo do autor)

Paro (2000) apresenta que "A administração é uma atividade generalizada e essencial a todo esforço humano coletivo […]. O homem cada vez mais necessita cooperar com outros homens para atingir seus objetivos: nesse sentido, a administração é basicamente a coordenação de atividades grupais."

Apropriando-se da ideia de que a escola é um tipo particular de organização humana, e apossando-se de um conceito abrangente de administração como a "racionalização do trabalho" e a "coordenação"; no processo administrativo esse encadeamento tem a ver com as relações dos homens entre si e que, portanto, se interpenetram tanto na teoria quanto na prática da administração.

A referência ao trabalho da mediação da administração deve compreender, na ideia de Vasconcellos (2013), todos os seus setores, o que nos permite correlacionar: administração de pessoal; de material; administração financeira; de *atividades-meio*; de *atividades-fim*[5] etc.

[5] "As *atividades-meio* são aquelas que, embora referindo-se ao processo ensino-aprendizagem, não o fazem de maneira imediata, colocando-se antes, como viabilizadoras ou precondições para a realização direta do processo pedagógico escolar que se dá predominantemente em sala de aula. Destacam-se, entre estas, as operações relativas à direção escolar, aos serviços de secretaria e às atividades complementares e de assistência ao

Assim, à direção compreende a "[...] função ser o grande elo integrador, articulador dos vários segmentos – internos e externos – da escola, cuidando da gestão das atividades, para que venham a acontecer e a contento" no caso, em consonância com o proposto no projeto político-pedagógico da instituição (VASCONCELLOS, 2013b, p. 61).

Nesse sentido, ganha evidência uma mediação que perpassa todo o processo de busca de objetivos, compreendendo não somente as atividades que subsidiam e dão sustentação à atividade pedagógica, mas também, a própria atividade pedagógica, em si; haja vista a sua natureza administrativa.

Em Paro (2010) temos que, administração não se limita a normas e procedimentos relativos à organização e funcionamento da escola, local este, "[...] onde se deve produzir um dos direitos sociais mais importantes para a cidadania". Assim ele advoga que há de administrativo no processo pedagógico (PARO, 2010, p. 766).

Nesse contexto, Paro (2000, grifo do autor) afiança que a busca de fins não restringe-se às *atividades-meio*. Trata-se de uma busca que tem continuidade e intensificação nas *atividades-fim*, àquelas que, diretamente, envolvem o processo ensino-aprendizado.

Na concepção dos estudos de Vasconcellos (2013b, p. 61, grifo do autor), numa perspectiva democrática, "[...] a grande tarefa da direção **é fazer a escola funcionar pautada num projeto coletivo" e**,"Como outros setores, a direção também deve ter seu projeto de trabalho, para qualificar sua intervenção e ficar menos sujeita às enormes e dispersivas pressões do cotidiano."

Vasconcellos (2013b, p. 62) corrobora "A nosso ver, justamente no trabalho coletivo é que se deve construir a direção, o que, no limite, ajudará inclusive a administrar melhor os problemas cotidianos. Antes de tudo, o diretor deve entender-se como um educador." Assim, a atividade administrativa deve ser reconhecida em seu caráter mediador, compreendendo a intenção de dar conta do real e de forma mais precisa, rumo à busca dos fins estabelecidos.

Cury (1983) nos leva a pensar sobre o administrador com desempenho burocrático e democrático. No primeiro caso, ao se manter preocupado apenas com reuniões administrativas; com contatos externos; com o controle da frequência; ou assinaturas como prerrogativa. No caso de ser um administrador democrático, apropriar-se de tarefas que podem ser nada fáceis. Um desempenho democrático leva o diretor a não esquecer-se da

---

escolar." (PARO, 2003, p. 72-73, grifo do autor)

As *atividades-fim* da escola referem-se a tudo o que diz respeito à apropriação do saber pelos educandos. Nelas inclui-se a atividade ensino-aprendizagem propriamente dita, desenvolvida dentro e fora da sala de aula; mas não é impróprio incluírem-se também os serviços de coordenação pedagógica e orientação educacional, na medida em que estes também lidam diretamente com questões pedagógicas." (PARO, 2003, p. 75, grifo do autor)

função básica do administrador, que é a de colocar-se à serviço do grupo de educadores, como educador que também é, ou que pode vir a ser.

É contudo, colocar "[...] seu poder de direção à serviço da democratização educacional (CURY, 1983, p. 142). Essa perspectiva, no entanto, o direciona à inadiável opção por mergulhar nos "problemas educacionais trazidos pelos professores e pela clientela escolar".

Em seus estudos, Paro (2010) advoga que um mero transplante dos mecanismos administrativos da empresa para a situação escolar não consiste na solução dos problemas existentes e vivenciados. A Administração Escolar precisa saber buscar na natureza própria da escola e dos objetivos que ela persegue os princípios, métodos e técnicas adequados ao incremento de sua racionalidade.

Examinando a própria especificidade do processo de trabalho no interior das escolas, pode ser o passo assertivo em direção a uma Administração Escolar que pretenda promover a racionalização das suas atividades e efetivar seu papel transformador que toma o aluno como sujeito participativo e ativo da educação. "Se, como vimos, a direção está imbuída de uma política e de uma filosofia de educação, sintetizam-se nela, e, por decorrência, na função do dirigente escolar, os próprios objetivos que cumpre à escola alcançar. (PARO, 2010, p. 775)

Cury (1983, p. 144-145, grifo do autor) aponta a necessidade do administrador escolar ser um *articulador, neste sentido* "[...] deverá ser o de buscar tornar sua escola uma unidade coletiva de trabalho; em que se busca a *reunificação* do saber e do poder. Pela *reunificação* do saber, o administrador cria condições para que a atuação do professor seja ouvida." A escola precisa ser um lugar onde se aprende, o local da instrução básica, de apropriação de um saber "em função de uma cidadania crítica e responsável".

Quanto a vir a ser um articulador pela *reunificação* do poder, na ideia do autor, essa perspectiva demanda do administrador a criação de condições para se consolidar "mecanismos de *decisões participadas*" (CURY, 1983, p. 144-145, grifo do autor) dentro do contexto escolar.

O propósito da reunificação do poder e do saber exige "a criação de espaço e de tempo" como condição que leva o diretor a superar a dedicação apenas às tarefas burocráticas na escola, voltando o olhar para um exercício de administrativo direcionado para uma racionalidade social. "Uma visão da Administração Escolar que esteja comprometida com a transformação social deve preocupar-se com a reversão dessa situação de irracionalidade em que se encontra a escola em seu interior." (PARO, 2000, p. 136)

A mera rotinização e burocratização das atividades no interior das escolas promovem a autonomização das tarefas e o esvaziamento de seus conteúdos, fato que compromete, cada

vez mais, a qualidade do ensino. Um contexto delineado desta forma, em nada contribui para a busca de concretização do fim educativo da escola.

Ainda segundo Paro (2010), o número excessivo de normas e regulamentos, atributos meramente burocratizantes, sem vínculo com a realidade e, principalmente, inadequados à solução dos problemas reais vivenciados no interior das escolas, se deixados de lado, deixariam de emperrar o funcionamento da instituição escolar.

Paro (2010) destaca a necessidade da cooperação a que existir em âmbito escolar, superando a partir dessa perspectiva a dominação no âmbito da administração escolar. Segundo ele, diretor de escola não deveria ser gerente. Já Cury (1983, p. 141) advoga pelo movimento de desprivatização do espaço de decisão e pela "[...] capacidade de aceitar ser um diretor e não um dirigista."

> O que ocorre com o diretor, entretanto, é que ele enfrenta focos de pressões vindas de diversos lados, decorrentes de reivindicações de medidas que promovam a melhoria do ensino, reivindicações não satisfeitas pelo Estado, e acaba por sentir o peso de constituir-se no responsável último pelo cumprimento das regulamentações oficiais e muitas vezes , adversar aos fins que a escola almeja trabalhar.
> A percepção de que, mesmo sendo o responsável último pelas atividades que aí desenvolvem, as condições concretas em que se dá a educação escolar e as múltiplas determinações sociais, econômicas e políticas que a condicionam o tornam impotente para resolver a maioria dos problemas fundamentais que aí se apresentam. A impotência do diretor para resolver os problemas da escola articula-se, assim, com o papel de gerente que o Estado lhe reserva [...]. A dimensão gerencial permite aos Estado um controle mais efetivo das múltiplas atividades que se realizam nas escolas, na medida em que se concentra na figura do diretor a responsabilidade última por tais atividades, fazendo-o representante dos interesses do Estado na instituição. [...] a situação de impotência do diretor, diante dos problemas graves com os quais se defronta a escola, concorre para que esta tenha frustrada a realização de seu objetivo especificamente pedagógico; desse modo, deixa de cumprir sua função transformadora de emancipação cultural [...]. (PARO, 2000, p. 134-135)

Nesse sentido, uma Administração Escolar democrática, com uma forma de gestão cooperativa, requer que todos que estão direta ou indiretamente envolvidos no processo escolar possam participar das decisões que dizem respeito à organização e funcionamento da escola. Que todos os envolvidos no processo escolar sejam guiados pela "vontade coletiva" em direção ao alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais da escola; com consciência e concordância a respeito dos fins a serem buscados

Sem desconsiderar que o trabalho na escola envolve uma multiplicidade de pessoas, o problema administrativo está, segundo Paro (2010), na necessidade de realizá-lo da forma mais adequada para a consecução do fim que se tem em mira.

Uma Administração Escolar comprometida com a transformação social há que reconhecer as características específicas e identitárias da escola, tanto quanto a natureza do trabalho voltado para o fim social educativo, a participação coletiva e a universalização do saber. "Parece não haver dúvidas de que a escola deve cada vez mais envolver os pais de alunos e a comunidade em geral em suas atividades. Na realidade, no entretanto, há uma quase total ausência de participação […]." (PARO, 2000, p. 163)

> Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e funcionamento haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos. A esse respeito, vejo no conselho de escola uma potencialidade a ser explorada. […] é um instrumento que existe e precisa ser aperfeiçoado com vistas a que se torne o embrião de uma verdadeira gestão colegiada que esteja articulada com os interesses populares da escola. Hoje, quando o diretor reivindica, é fácil dizer-lhe "não". tornar-se-á muito mais difícil dizer "não, entretanto, quando a reivindicação não for de uma pessoa, mas de um grupo, que represente outros grupos e esteja instrumentalizado pela conscientização que sua própria organização propicia. (PARO, 2003, p. 12)

É fato que "[...] praticamente inexiste qualquer identidade da escola pública com os problemas da sua comunidade. E, em relação a isso, ou como decorrência da "falta dessa aproximação, dessa postura de ouvir o outro": "Se a escola não participa da comunidade, por que irá a comunidade participar da escola?" (PARO, 2003, p. 27)

Segundo o autor, uma gestão democrática com a participação da comunidade não se dá espontaneamente. Essa forma de administrar decorre de um processo histórico de construção coletiva. Daí a necessidade de mecanismos institucionais que viabilizem e também incentivem práticas participativas dentro da escola pública; e não somente isso, mas, sobretudo, que preveja e torne realidade uma forma mais efetiva de participação.

Quanto à perspectiva de gestão democrática e de participação, há que se considerar que na prática diária as pessoas – professores, demais funcionários, alunos, pais... – orientam-se por seus interesses imediatos e, portanto, estes podem vir a ser conflituosos entre os diversos grupos atuantes na escola. Contudo, quanto ao exercício de participação dos vários grupos na gestão da escola

> [...] parece que não se trata de ignorar ou minimizar a importância desses conflitos, mas de levar em conta sua existência, bem como suas causas e suas implicações na busca da democratização da gestão escolar, como condição necessária para a luta por objetivos coletivos de mais longo alcance como o efetivo oferecimento de ensino de boa qualidade para a população. (PARO, 2003, p 47)

Quanto às potencialidades e obstáculos à participação da população na gestão da

escola, na visão de Paro (2003) há que superar-se alguns entraves, considerando estes, serem de diversas ordens. Pontuamos, aqui:

a) **os referentes à condições de trabalho, recursos de toda ordem**

É reconhecida a existência de precariedade nessa esfera, em diversas realidades; cabe pontuar aqui, que o esforço direcionado para remediar as insuficiências de recursos e condições objetivas de trabalho poderiam ser despendidos na relevante modificação de possíveis relações autoritárias dentro da instituição.

b) **de ordem institucional**

Considera-se aqui, a preposta hierarquia vertical da distribuição da autoridade nas instituições e cujo decurso dos trabalhos segue pautado em relações de mando e submissão, onde é comum encontrarmos a figura do diretor como responsável último pela unidade escolar e compromissado em prestar contas para o Município ou Estado, e não à comunidade.

c) **pertencentes à esfera política-social**

É inegável a diversidade de interesses por parte de diversos grupos, os quais se interagem no interior das escolas.

d) **os condicionantes ideológicos de participação**

Tanto quanto o entrave pontuado no item acima, também é inegável a existência de concepções e crenças historicamente alicerçadas na personalidade de cada um, cuja consequência é que direcionam práticas e comportamentos na relação com o outro.

Assim, a maneira de pensar de cada um pode facilitar, ou então, dificultar a construção de um processo democrático com a participação dos usuários dentro da escola.

e) **por fim, e não menos relevante, o entrave relativo à concepção de participação**

Essa participação não deve limitar-se em algo meramente justaposto às atividades da escola, Paro (2007). Há que se pensar: há algo preparado, intencionalmente, para a participação da comunidade, no sentido de superar a mera prática executiva de tarefas ou a limitada participação em eventos previstos? O mote é potencializar chances, aos usuários, de opinarem, assim como, incentivar e promover momentos para presença e, juntos, partilharem dinâmicas de decisões.

Aspecto relevante na atual estrutura organizacional da escola pública é o papel desempenhado pelo diretor. (PARO, 2007, p. 102).

Contudo, vale refletir que

> É claro que tanto o *Querer* quanto o *Poder* admitem gradação (não se trata de tudo ou nada), bem como são históricos, portanto, passíveis de serem

> alterados também no seu conteúdo.
> O fato da escola se envolver efetivamente com a mudança (por meio de gestos concretos e não só de discursos genéricos) cria uma pressão institucional para a mudança dos vários sujeitos que dela participam, de tal forma que, mesmo aquele que ainda não se abriu, vai se dando conta progressivamente de que a mudança já está em curso, devendo portanto, se informar e formar para tal. (VASCONCELLOS, 2013b, p. 68, grifo do autor)

Outro aspecto a ser considerado sobre o diretor e sua perspectiva de trabalho permeia a questão da intensificação das políticas educacionais que acabam por exercer forte pressão no cotidiano escolar e na atuação do diretor.

As avaliações externas têm configurado papel central nas políticas atuais de modo a ocasionar uma possível reconfiguração no papel e atuação do diretor. É fato que geram tensões diversas sobre os atores educacionais e, principalmente, sobre o diretor e o cotidiano da escola, em decorrência do caráter e uso dessas avaliações pelas politicas eduacionais.

Não só as influências da implantação, implementação e intensificação das avaliações em larga escala, mas também a regularidade com que surgem expressões como: desempenho, metas, resultados, qualidade têm perpassado os processos de gestão nos diferentes níveis: macro, meso e micro do cenário educacional.

Quanto à ênfase na centralização das avaliações em decorrência do caráter centralizador das políticas educacionais, Cury advoga pelo cuidado a que se ter no sentido de evitar a transformação da administração da escola em "mera repetidora de fórmulas vindas de autoridade superior." (CURY, 1983, p. 141)

Diante da intensificação do Sistema de Avaliação da Educação Básica, entretanto, há que se cuidar para que a administração da escola não se coloque sob intensificado controle externo. Nesse sentido

> Em nível de unidade escolar, é preciso, a esse respeito, estar permanentemente alerta para a natureza das determinações que emanam dos órgãos superiores do sistema escolar. A atitude dos responsáveis pela Administração Escolar não pode ser a de aceitação incondicional de tais determinações e de mera operacionalização das mesmas em nível de escolar, mas, pelo contrário, de desvelamento dos verdadeiros propósitos a que servem e, quando necessário, de sua reinterpretação e articulação com propósitos mais identificados com a transformação social, o que quer dizer, com os fins especificadamente educacionais da escola. (PARO, 2000, p. 153)

Para Arroyo (1983, p. 124-125) a administração da escola pública é um ato político e para cumprir a função política certa há que se ter um grande espírito público, há que se ter "espírito de serviço ao bem da coletividade", e, portanto, ter educadores que lutam por uma escola que se coloque à serviço dos interesses do povo.

Em relação ao compromisso com a tarefa de democratização escolar, na visão do autor

“[...] a escola não será uma escola para o povo, enquanto não seja do povo, ou enquanto os trabalhadores e os educadores com eles comprometidos não participem na administração escolar.” (ARROYO, 1983, p. 129).

Nessa perspectiva, ao se fazer parte desse interesse público e social e ao reconhecer-se como membro representante do mesmo, o diretor torna-se alguém comprometido com as finalidades maiores da escola e da educação.

4 DELINEAMENTOS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO: O PERCURSO DO ESTADO BRASILEIRO

> O caminho entre um sistema de medições para levantar dados sobre a educação até chegar à construção de um sistema de avaliação da educação básica no Brasil foi longo.(HORTA NETO, 2007, p.1)

Coelho (2008) esclarece que, embora já fosse objeto de interesse na reforma dos anos de 1930 e estivesse presente, desde então, nos esboços de pesquisa e de planejamento educacional, o marco do movimento da avaliação da educação básica no Brasil, tem registro no período de 1987 a 1990, onde o Ministério da Educação investiu no desenvolvimento do Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau, o SAEP, que foi substituído pelo SAEB, a partir de 1990.

> As perspectivas economicista e tecnicista no tratamento da questão da avaliação educacional, ao lado do questionamento acadêmico e social da qualidade do ensino e da reivindicação de descentralização, concorreram para que, no início dos anos 80, fossem iniciadas, pelo Estado, as experiências de avaliação em larga escala e, ao final da década, fosse implantado um sistema nacional de avaliação, com vistas à modernização do setor educacional. Esse sistema foi gestado por esforços, cujas principais razões foram apontadas em síntese de estudo sobre a avaliação nesse período (FREITAS, 2005, p. 7)

Segundo Freitas (2005) e Coelho (2008, p. 232) os estudos sobre o sistema nacional de avaliação brasileiro foi gestado sob as seguintes razões políticas

> Os motivos (declarados) para que o Estado buscasse "medir, avaliar e informar" foram diversos no percurso 1930-1988. Primeiro, essas práticas foram tidas como necessárias porque se prestariam a conferir e verificar resultados frente a objetivos da educação nacional, proporcionando a aplicação da ciência para "formar a consciência técnica" no âmbito escolar, posto que condição necessária à expansão e à melhoria da educação. A seguir, tais práticas propiciariam ao Estado central "conhecer a realidade" e fazer "diagnósticos" com o que, em lugar de acentuar-se a regulação pela via legal, seriam fornecidas "indicações e sugestões" para a qualificação da expansão do atendimento, da administração escolar e do ensino. No momento seguinte, "medir, avaliar e informar" foram práticas consideradas importantes para a instrumentação da racionalização, da modernização e da tutela da ação educacional. Logo a seguir, os motivos para recorrer a essas práticas se reportaram às tarefas de reajustar a regulação estatal e de criar uma cultura de avaliação no País.(FREITAS, 2005, p. 7)

No período de 1988-2002, Freitas (2007, p.102), esclarece que "[...] várias iniciativas do governo central resultaram na montagem de um complexo de regulação que lhe permitiu articular e conjugar a "medida-avaliação-informação"."

Segundo a autora, a atuação do governo central na educação básica se dera em torno

da construção, manutenção e aperfeiçoamento desse complexo, especialmente nos anos de 1990, período de intensificação da modernização, geração e disseminação de informações educacionais.[6]

A avaliação educacional "[...] é uma das máximas expressões, substantivas, das políticas educacionais contemporâneas, seja em escala nacional e local, seja em escala transnacional." (LIMA, 2012, p. 15)

4.1 Tessituras da avaliação no Brasil: uma perspectiva sobre suas raízes

Horta Neto (2007) apresenta, com base em dados do IBGE (2003), que as primeiras medições da educação fizeram parte do Anuário Estatístico do Brasil e começaram a ser realizadas a partir de 1906.

Nesse período, levantavam-se dados sobre os níveis de ensino público e privado existentes, ou seja: o superior; o profissional; secundário e primário. Coletados basicamente no Distrito Federal, na época a cidade do Rio de Janeiro, os dados forneciam, anualmente, até 1918, informações sobre o número de escolas, de pessoal docente, de matrículas e de repetências.

Após uma longa interrupção, voltaram a ser coletados a partir de 1936, passando a envolver informações não somente do Distrito Federal, mas de todo o Brasil.

Coelho (2008), corrobora para entendermos como surgiram as bases da elaboração do sistema nacional de avaliação, apontando Waisenfisz (1991) cujas ideias, relativas à década de 30, afiançam que

> **[...] foi nos esboços de pesquisa e de planejamento educacional, desenvolvidos desde então, que se deram as bases para a elaboração de uma proposta de um sistema nacional de avaliação, ao final dos anos 80**. Mas, foi nos meados dos anos 90 que a avaliação da educação básica foi implantada e se foi consolidando pela avaliação externa da escola pelo Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica, com base em resultados da aprendizagem aferidos por recursos quantitativos. (COELHO, 2008, p. 230, grifo nosso)

[6] "O Estado brasileiro logrou acrescentar à tradicional regulação legal burocrática a regulação avaliativa conjugada à informação educacional." (FREITAS, 2007, p. 168) No sentido de produzir dados e informações educacionais "O Censo Escolar, de âmbito nacional, realiza o levantamento de informações estatístico-educacionais relativas à Educação Básica, em seus diferentes níveis (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades (ensino regular, educação especial e educação de jovens e adultos). [...] O Censo Escolar gera, assim, um conjunto de informações indispensáveis para a formulação, implementação e monitoramento das políticas educacionais e avaliação do desempenho dos sistemas de ensino." (CASTRO, 2000, p. 122)

Resgatando fatos anteriores a 1990, Freitas (2007) estabelece relações entre o interesse voltado aos dados estatísticos e o fomento à pesquisa institucionalizada, e evidencia que as origens do processo de sistematização das práticas de avaliação decorreram de iniciativas da administração central em período bem anterior aos anos 90

Segundo Freitas (2007), no período de 1937-1945, ocorreu no Brasil um "[…] expressivo impulso à "ciência" e à "técnica" de quantificar a educação, tendo em vista a intenção de planificar ações governamentais voltadas para a instauração de "uma nova ordem social integral". Em decorrência, "[…] os estudos em educação tornaram-se cada vez mais institucionais, científicos e acadêmicos, tendo obtido impulso a valorização da mensuração para o bom governo educacional." (FREITAS, 2007, p. 8).

Na mesma época, argumentos de Lourenço Filho (1998), afiançaram relação para a estatística e a educação. Segundo ele, a estatística estava fundamentada em propriedade, importância e utilidade para a área. Pautado na ideia de que ela propiciava verificação e conferência sobre o que se havia obtido em relação ao que se pretendia obter, Lourenço Filho trazia, com isto, a ideia de poder medir, objetivamente, o trabalho escolar.

Nesse sentido, na perspectiva de Freitas (2007, p. 9) em citação aos trabalhos de Gouveia (1971,1976) e Gatti (1987), verificar e conferir foram ideias atreladas à estatística que, portanto, fora elevada a "útil e necessária ao planejamento educacional", afirmando-se também como ferramenta da pesquisa em educação. "Esta [referindo-se à pesquisa em educação] com a mediação institucional, veio a tornar-se mais sistemática desde os anos de 1950, orientando-se para a renovação da política educacional [...]."

Nos anos de 1940 e parte dos anos 1950 o domínio ficou por conta das "pesquisas de natureza psicopedagógica", onde foram contemplados os temas relativos à avaliação da aprendizagem. (FREITAS, 2007, p. 9-10)

Nas ideias de Lourenço Filho[7] e Hildebrand (1945, p. 54), trazidas por Freitas (2007), a avaliação centrada nos indivíduos conquistaria maior abrangência se passasse da "avaliação grosseira", como de maneira costumeira efetivada nas escolas, para a adoção da "medida" em educação. A necessidade por exames e provas era a perspectiva dos autores, na época. O trecho elucida que

> Além das provas objetivas, foram ressaltados os "testes pedagógicos" ou de "escolaridade", constituídos de materiais previamente aferidos e conhecidos "perfeitamente" em termos de fidedignidade e validade. O conjunto destes testes constituiria as "escalas pedagógicas", podendo-se assim, obter as "normas" e "padrões" que propiciariam um julgamento mais seguro, uma

[7] Manoel Bergström Lourenço Filho fora diretor-geral do recém-criado Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), Freitas (2007).

> vez que: "Com eles, poderemos avaliar, em sã consciência, o trabalho do aluno, o trabalho do professor, o trabalho de uma escola, de várias escolas de um mesmo tipo, de todas as escolas de um mesmo sistema escolar." (FREITAS, 2007, p. 10)

A partir de 1953, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)[8], por meio da Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME), já realizara estudos e pesquisas acerca do ensino nos estados (FREITAS, 2007, p. 9-12).

O tratamento dado à avaliação, na pesquisa em educação, no período de 1956-1964, estivera predominantemente sob um enfoque sociológico, fato que refletira na primazia pela obtenção de informações sobre a relação entre práticas educacionais e necessidades sociais e econômicas da população. Com o decorrer dos anos 1976-1979, a preocupação com a eficiência interna do processo ensino-aprendizagem marcou a avaliação educacional.

Na processo histórico nacional de transição para a democracia, 1985-1989, os processos de "medida-avaliação" obtiveram apoio no argumento de serem via legítima da avaliação-informação, Freitas (2008).

> Assim, a informação propiciada pela "medida-avaliação" passou a ser declarada meio indispensável para o alcance de objetivos de democratização da educação e de melhoria da qualidade do ensino. (FREITAS, 2008, p. 25).

4.2 O caminho percorrido para a consolidação do sistema de avalição nacional

Horta Neto (2007, p. 5) apresenta-nos que "[…] no Brasil, os primeiros estudos com o objetivo de se estabelecer um sistema de avaliação ocorreram dentro do Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro - EDURURAL", lançado em 1980[9]; contexto no qual o desempenho dos alunos foi considerado uma das dimensões da qualidade do ensino

> O programa teve um grande período de gestação, inicialmente planejado pela equipe do MEC, que, a partir de 1977, conta também com o aporte técnico da equipe do Banco [Mundial]. […] Com a assinatura do acordo de empréstimo em 1980, a Fundação Carlos Chagas foi contratada para desenvolver os estudos, elaborar os projetos e aplicar essa avaliação. […] Os dados foram coletados nos anos de 1981, 1983 e 1985 em 60 municípios de três estados: Pernambuco, considerado o estado mais desenvolvido, Ceará,

[8] O (INEP) fora criado pela Lei nº 378, no dia 3 de janeiro de 1937, e chamado, inicialmente, de Instituto Nacional de Pedagogia. Em 1938, alteração do nome e dos objetivos do Instituto Nacional de Pedagogia para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP, com a atribuição de funcionar como centro de estudos de todas as questões educacionais relativas com os trabalhos do Ministério da Educação e Saúde. (FREITAS, 2007). No Apêndice um quadro detalhando criação e alterações ocorridas num recorte de 1925 a 2003.

[9] Mais informações e outros aspectos referente ao Programa são apresentados no Quadro Resumo constante no Apêndice 2.

> considerado de desenvolvimento médio, e Piauí, o menos desenvolvido. A amostra estava composta por cerca de 600 escolas e 6.000 alunos. (HORTA NETO, 2007, p. 6)

O quadro 1, abaixo, aponta esse marco inicial e um pouco da trajetória, em suas diversas modificações, até vir a se configurar o Sistema de Avaliação atualmente vigente no país.

Quadro 1 - BREVE RESUMO DA TRAJETÓRIA DAS EXPERIÊNCIAS EM AFERIÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR NO BRASIL

1980 – Lançamento do Programa EDURURAL 1981 a 1987 – Implantação do programa, que teve um grande período de gestação, inicialmente pela equipe do MEC, junto a mais de 400 municípios, Brasil (1986).
1984 – Começa a ser desenhado o Projeto Nordeste, pela Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEB do MEC, desenvolvido em parceria com o Banco Mundial. Participaram do Projeto, além do banco, os governos dos nove estados nordestinos e também o governo federal. Para Horta Neto (2007, p. 6) "O projeto, com duração prevista de cinco anos (1993/94 até 1999) seria organizado em subprojetos estaduais (um para cada estado) e um subprojeto nacional. Neste último estava previsto umcomponente de avaliação da educação "com o objetivo de propiciar uma avaliação sistemática dos resultados escolares, medidos em termos do desempenho do aluno, dos professores e da rede escolar" (BRASIL 1994, p. 10)."
1987 – "Paralelamente [às iniciativas anteriores], em 1987, o INEP estudava a criação de um programa externo de avaliação do então 1º grau que permitisse fornecer informações às secretarias estaduais de educação do país sobre problemas ligados à aprendizagem." (HORTA NETO, 2007, p. 6) O estudo chamava-se: Avaliação do Rendimento de Alunos de Escolas de 1º Grau da Rede Pública. Cidades envolvidas na amostra: 69, localizadas em vários estados Escolas participantes: 238 Total de alunos avaliados: 27.455
1988 - Decisão do MEC, por intermédio da SENEB, pela criação de mecanismos de avaliação da educação a serem aplicados em todo Brasil. Ampliação da abrangência da avaliação proposta pelo Projeto Nordeste: *"Surge assim o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau - SAEP."* Primeira designação do SAEB. (HORTA NETO, 2007, p. 7). Para isso, houve a utilização de recursos de convênio firmado entre o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA) e o Ministério da Educação. "Em novembro de 1988 foi feito o teste piloto da avaliação nos estados do Paraná e do Rio Grande do Norte, com o objetivo de testar os instrumentos e os procedimentos com vistas à sua aplicação em nível nacional no início de 1989." (HORTA NETO, 2007, p. 7). A inexistência de recursos financeiros, impossibilitou uma implantação nacional; e por problemas orçamentários a SENEB só retomara os trabalhos em agosto de 1990, Horta Neto (2007), Monteiro e Fernandes, (2012).
1990 - *1ª Avaliação a nível nacional* (BRASIL, 1992). A Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) por meio do Projeto BRA/86/002 (SENEB – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento/PNUD), alocara recursos necessários para a aplicação do projeto no território nacional, Monteiro e Fernandes (2012). Início dos trabalhos: agosto de 1990 com a realização do 1º levantamento nacional do Sistema sob a coordenação da Fundação Carlos Chagas (FCC). Estados envolvidas na amostra: 25 Total de alunos avaliados:108.982 O Sistema de Avaliação do ciclo de 1990 valorizou a participação de professores e especialistas, que, integrando uma equipe de profissionais das Secretarias Estaduais de Educação, atuaram junto da correção das provas; da validação dos instrumentos utilizados e da estruturação do currículo mínimo, Monteiro e Fernandes (2012).
1991 - Citando Pilati (1994), Horta Neto (2007) esclarece que "Para adequar o recém-criado sistema à nomenclatura consagrada pela nova Constituição, em 1991, *o SAEP passa a ser chamado de Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB*. Nesse mesmo ano os dados da avaliação foram processados e seus

resultados foram publicados em agosto de 1992.”
1992 - Autoridades do MEC definem que o Sistema passa a ser de responsabilidade do INEP (BRASIL, 1992). Desta forma, a partir de 1992, o INEP passara a ter a responsabilidade de coordenar e administrar o desenvolvimento do SAEB.

Fonte: Dados organizados pelo autor (grifo nosso).

Considerando que a experiência da primeira avaliação foi bem sucedida e para caminhar na direção da busca pela institucionalização do sistema, o MEC definiu que deveriam ser realizadas novas avaliações a cada dois anos. “Cada avaliação é conhecida como um ciclo de avaliação, pois ela exige um árduo trabalho de elaboração e aplicação das provas, processamento e análise dos dados, e a elaboração dos relatórios e informes para a divulgação dos resultados.” (HORTA NETO, 2007, p. 7)

O quadro 2 apresenta, em síntese, os ciclos do SAEB.

Quadro 2 – PERCURSO DO SAEB E FATOS RELEVANTES DA POLÍTICA EDUCACIONAL RELACIONADOS COM A AVALIAÇÃO NACIONAL

1987-1990 **Existência de uma “avaliação nacional” da educação básica, porém na forma de programa do Ministério da Educação** – MEC, **denominado Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau – SAEP.** 1988- aplicação do teste piloto nos Estados do Paraná e Rio Grande do Norte 1990 - A Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) aloca os recursos necessários por meio do Projeto BRA/86/002 (SENEB/Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento -PNUD) e realiza o primeiro ciclo de levantamentos do Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP). *1º ciclo: aplicação do instrumental SAEP envolvendo 25 Estados* ciclo inaugural com o uso de provas clássicas de conteúdo para aferição Foco nas séries: 1ª, 3ª, 5ª e 7ª Disciplinas avaliadas: Português Matemática e Ciências Total de alunos avaliados:108.982
1992 – Período a partir do qual **o programa do Ministério da Educação** – MEC, **denominado Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau – SAEP** , sofre alterações, dando **origem ao Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.** O INEP assume a responsabilidade da coordenação e administração do desenvolvimento do SAEB; neste ano deveria ocorrer o próximo ciclo do SAEB, contudo, por problemas orçamentários, tivera que ser reprogramado para o ano seguinte. Acontece, entretanto, a disseminação do relatório preliminar global referente à primeira aferição.
1993 - *2º ciclo de aplicação envolvendo 26 Estados* A segunda aplicação tivera, segundo Horta Neto (2007), como marca, o aprimoramento dos seus instrumentos. Foco nas séries: 1ª, 3ª, 5ª e 7ª Disciplinas avaliadas: Português Matemática e Ciências Total de alunos avaliados:133.114
1994 - Regularização do funcionamento do Sistema. *Institucionalização do SAEB como um processo nacional de avaliação*, por meio da Portaria 1.795 de 27 de dezembro de 1994 (Brasil, 2002).
1995 - *3º ciclo envolvendo os 27 Estados* Total de alunos avaliados: 90.499 Novo modelo de gestão articulando centralização das atribuições relativas ao sistema de avaliação no INEP (centralização das decisões) e terceirização da operação do SAEB[10], Pestana (2016). Segundo a autora, a

[10] Com um desenho amostral, tratara de avaliação cognitiva para medir o desempenho (em termos de aprendizagens de conteúdos e de aquisição de habilidades e competências) de alunos do ensino fundamental e médio de todas as unidades da federação.

"aplicação dos testes passou a ser executada por empresas contratadas mediante licitação nacional e a elaboração dos instrumentos e a análise dos resultados passaram a ser realizadas por instituições que detinham a expertise na área, ficando o Inep com a tarefa de acompanhar e fiscalizar o processo e divulgar os resultados". (PESTANA, 2016, p. 78) Inclusão da Rede Particular de Ensino. Definição da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio como séries que representam a conclusão de determinado ciclo escolar. *Adoção de técnicas mais modernas*: incorporação de instrumentos de levantamento de dados sobre características socioculturais e hábito de estudos dos alunos; características de infraestrutura e de disponibilidade da unidade escolar, perfil do diretor, mecanismos de gestão escolar, perfil do professor e prática pedagógica. Uso da Teoria de Resposta ao Item em lugar da Teoria Clássica e elaboração da Matriz[11] curricular de referência da avaliação (BRASIL, 1997).
1996 - *Consolidação do Sistema Nacional de Avaliação pela LDB nº 9394/96 em seu inciso VI* (referência às avaliações de larga escala como responsabilidade da União) Período no qual "a avaliação torna-se uma atribuição da União, segundo a LDB aprovada em 1996, e passa a ser uma política do MEC, que começa a diversificar e ampliar o sistema nacional de avaliação, com a criação do Exame Nacional de Cursos - Provão - em 1996 e do ENEM em 1998". (PESTANA, 2016, p. 79) Na fase de institucionalização os resultados das avaliações passam a ser amplamente divulgados, originando diversos *rankings*. Citando Bonamino (2013), Pestana (2016) esclarece que, nessa fase, no entanto, "como os resultados das avaliações não trazem consequências materiais, elas são consideradas avaliações de segunda geração ou *low stakes*, isto é, com consequências fracas." (PESTANA, 2016, p. 79)
1997 - *4ª ciclo de aplicação envolvendo os 27 Estados* Ano de publicação, pelo INEP, da 1ª edição das Matrizes curriculares de referência para o SAEB (BRASIL, 1997). Segundo Horta Neto (2007, p.10) este ciclo "pode ser considerado como o passo decisivo para a institucionalização da avaliação da educação básica no Brasil." Total de alunos avaliados:167.196 (de 4ª e 8ª séries) Disciplinas avaliadas:Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Incorporação, nesse ciclo, das Matrizes Curriculares de Referência[12] que, segundo Bonamino e Franco (1999) serviriam de referência para confecção dos itens das provas. Este ciclo trouxe, ainda, "a construção de uma escala de proficiência única para cada disciplina avaliada, permitindo assim a comparação entre os resultados obtidos pelo ciclo de 1995 do SAEB e abrindo a possibilidade de se fazer o mesmo com os próximos ciclos." (HORTA NETO, 2007, p. 9)
1999 - *5ª ciclo de aplicação envolvendo os 27 Estados* Total de alunos avaliados: 360.451 Municípios abrangidos: 2.145
2001 - Cumprimento do *6º ciclo de avaliação* a partir de reorganização e atualização das suas Matrizes de Referência em função da ampla disseminação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, pelo MEC. Prosseguimento ao trabalho de avaliação do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática de alunos da 4ª e da 8ª série do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio. Total de alunos avaliados: 287.719 Utilização de dois instrumentos para a coleta de dados: provas, pelas quais fora medido o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, e questionários, pelos quais foram coletadas informações sobre

[11] "O processo de construção de matrizes de referência para o SAEB foi iniciado em 1996" (FREITAS, 2007, P.111-112). A Matriz de Referência apresenta o objeto de uma avaliação e é formada por um conjunto de descritores que mostram as habilidades que são esperadas dos alunos em diferentes etapas de escolarização e passíveis de serem aferidas em testes padronizados de desempenho. É construída a partir de estudos das propostas curriculares de ensino, sobre os currículos vigentes no país, além de pesquisas em livros didáticos e debates com educadores em atividade nas redes de ensino e especialistas em educação. A Matriz é formada por um conjunto de tópicos ou temas que representam uma subdivisão de acordo com conteúdo, competências de área e habilidades. Cada tópico ou tema de uma Matriz de Referência é constituído por elementos que *descrevem* as habilidades que serão avaliadas nos itens, esses elementos são os *Descritores*. Disponível em: http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/matriz-de-referencia/

"A elaboração das Matrizes de Referência iniciou-se com uma ampla consulta nacional sobre os conteúdos praticados nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio, incorporando a análise de professores, pesquisadores e especialistas sobre a produção científica em cada área que se tornou objeto de conhecimento escolar. Tal modelo foi também adotado no Saeb 1999." (Brasília, 2002, p. 11)

[12] A justificativa para a incorporação das Matrizes de Referência fora o fato de possibilitarem a construção dos descritores como base para a construção dos itens das provas e a busca da associação dos conteúdos às competências cognitivas utilizadas no processo de construção do conhecimento; cada descritor consistiria em cruzamento ou associação entre conteúdos curriculares e operações mentais -competências e habilidades.

alunos, turmas, professores, diretores e escolas: "os professores, o diretor e também os alunos respondem a questionários individualizados, com o objetivo de identificar os chamados fatores associados, ou seja, aqueles fatores que teriam o poder de influir, tanto positiva, quanto negativamente, no desempenho dos alunos. Até 1995, as questões eram relativas apenas a variáveis intra-escolares. A partir desse ano foram introduzidas questões envolvendo características socioeconômicas e culturais e sobre os hábitos de estudo dos alunos. A partir daí, as variações ocorridas nos questionários foram pequenas." (HORTA NETO, 2007, p. 10)

2005 - Ocorrência de *novas modificações no SAEB*.

Nascimento da Prova Brasil.

A normatização do SAEB é alterada pela Portaria MEC nº 931, de 21 de março de 2005. O SAEB passa a ter a seguinte composição:

- Avaliação Nacional da Educação Básica – *ANEB*[13] (amostral), que mantivera a mesma característica e objetivos do SAEB, que fora aplicado até 2003 e
- Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – *ANRESC*[14] ou Prova Brasil (de natureza censitária ela permitira a divulgação dos seus resultados por municípios e por escolas), para avaliar apenas as escolas públicas do ensino básico

Período de desenvolvimento da Avaliação Nacional da Alfabetização (*ANA*) e da *Provinha Brasil.*

"Nesse panorama, abre-se caminho para o desenvolvimento da terceira geração da avaliação no Brasil, que são as avaliações que produzem fortes consequências para as escolas, denominadas *high stakes*." (PESTANA, 2016, p. 80; BONAMINO; SOUSA, 2012)

Em 2005, o SAEB e a Prova Brasil foram realizados separadamente, com instrumentos diferentes (testes e questionários). "O universo da Prova Brasil são os alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental de escolas públicas" e "hoje participam da avaliação as escolas públicas (rurais ou urbanas) que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados." (FERNANDES, 2016, p. 102)

2006 – *criação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo* (SARESP - Resolução SE nº 27, de 29 de março de 1996)[15]

"Artigo 2º - O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo abrangerá todas as escolas da rede estadual e as redes municipal e particular que aderirem à proposta, contemplando, de forma gradativa e continua:

I – todas as séries do ensino fundamental, nos seguintes componentes curriculares: Português (incluindo redação), Matemática, Ciências, História e Geografia;

II – todas as séries do ensino médio nos seguintes componentes curriculares: Português (incluindo redação), Matemática, História, Geografia, Química, Física e Biologia.

2007 - *Criação do IDEB*[16]

O IDEB foi implantado em todo o país por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispunha sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. (Villas Boas, 2008)

O IDEB é transformado à indicador da qualidade na educação (PESTANA, 2016).

O GOVERNO Federal cria metas para as escolas.

Criação do Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo IDESP[17]

---

[13] A ANEB, tipo de avaliação realizada por amostragem, apresenta como objetivo principal avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. É realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. O ítem d, do primeiro parágrafo do Artigo 1º da referida resolução apontada no quadro, traz que "as informações produzidas pela ANEB fornecerão subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação, e buscarão comparabilidade entre anos e entre séries escolares, permitindo, assim, a construção de séries históricas (BRASIL, 2005). Por manter as mesmas características, a ANEB recebe o nome do SAEB em suas divulgações (http://portal.inep.gov.br/saeb).

[14] A ANRESC é mais extensa e detalhada que a ANEB e tem foco avaliar cada unidade escolar (2º§, ítem a). Ela permite uma análise mais específica possibilitando a comparação entre dados de unidades educacionais pertencentes a um mesmo sistema educacional. Por seu caráter universal, recebe o nome de PROVA BRASIL em suas divulgações. A Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 apresenta como um de seus objetivos "IV- concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais [...]" (http://portal.inep.gov.br/saeb).

[15] Consulta no Portal do Governo do Estado de São Paulo - Secretaria da Educação: Legislação. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp

[16] O IDEB reúne em um só indicador dois conceitos: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>.

Na visão de Saviani, "Ao que parece, na circunstância do lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) pelo governo federal, cada ministério teria de indicar as ações que se enquadrariam no referido programa. *O MEC aproveitou o ensejo e lançou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)* atrelando a ele as diversas ações que já se encontravam na pauta do Ministério, ajustando e atualizando algumas delas." (SAVIANI, 2009, p. 5, grifo nosso)

Nesse ano houve a fusão do SAEB com a Prova Brasil: "voltamos a ter uma única avaliação externa de caráter federal, em que os segmentos que compõem o universo da Prova Brasil foram avaliados censitariamente, enquanto os outros segmentos que compõem o Saeb, mas não a Prova Brasil, foram avaliados amostralmente. Assim, voltamos a ter uma única avaliação (o SAEB) e o que entendemos por Prova Brasil constitui-se, na verdade, em estratos censitários do SAEB. (FERNANDES, 2016, p. 102)
2009 – Segundo dados apresentados no Portal Oficial do Governo do Estado de São Paulo, Secretaria da Educação[18], a *avaliação do SARESP, neste ano, teve a maior adesão de toda a história*. Contou com a participação de mais de 77% dos cerca de 2,5 milhões de alunos, o que representa a contabilização de 2 milhões de alunos em cada um dos três dias de prova. Esse context significa o maior número de estudantes realizando a prova desde sua criação em 1996.
2013 – *Incorporação da Avaliação Nacional da Alfabetização[19] (ANA) ao SAEB*, por meio da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013.
2014 – Publicação do *Plano Nacional de Educação (PNE)* Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014: Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024: "retoma parte dos princípios que deram origem ao SAEB quando determina que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, que está sendo chamado de SINAEB[20], deve produzir indicadores tanto de rendimento escolar como de avaliação institucional, nesse caso apontando algumas importantes dimensões e deixando espaço para a inclusão de outras." (PESTANA, 2016, p. 81) Dentro do SINAEB encontram-se: a Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI); a Avaliação de alfabetização – Provinha Brasil; a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA); a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Prova Brasil (ANRESC)

Fonte: Freitas (2007); Sarmento (2012); Brasil (1996); Fernandes (2016); Horta Neto; Junqueira; Oliveira, (2016); Monteiro e Fernandes (2012); Brasil (2016). Dados organizados pelo autor - grifo nosso.

Conforme evidenciado no quadro 2 e afiançado por MARTINELI (2009, p. 9100) a década de 1990 legitimara um período histórico recente, da ação de governar, que tornara-se o berço dos "[...] principais documentos oficiais que determinaram os rumos das políticas educacionais do novo século."

---

[17] O IDESP,um dos principais indicadores da qualidade do ensino na Rede Estadual Paulista,estabelece metas a serem alcançadas pelas escolas, ano a ano. "Os objetivos de cada escola são traçados levando em consideração o desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o fluxo escolar de cada ciclo."." Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/idesp>.

[18] Matéria divulgada no Portal do Governo do Estado de São Paulo – Secretaria da Educação. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/saresp-tem-a-maior-adesao-de-toda-a-sua-historia>.

[19] A ANA é uma avaliação censitária que envolve os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. Seu objetivo principal é avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e as condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas. Disponível em <http://provabrasil.inep.gov.br/>

[20] A Portaria do MEC nº 369, de 5 de maio de 2016, constituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB) composto por indicadores institucionais e de rendimento, instituído pelo Plano Nacional de Educação (PNE). No discurso oficial o SINAEB foi fruto da interlocução da sociedade com o Congresso Nacional, decorrendo de aprimoramento do processo de avaliação do ensino. Esse novo sistema ampliaria os indicadores educacionais e possibilitaria às escolas melhorar a gestão, assim como diminuir as desigualdades no ensino e investir na formação docente. De aprendizagem e fluxo (aprovação e abandono escolar), a avaliação da educação passaria a incluir governança, incorporar indicadores internacionais e formação docente, segundo Mercadante em matéria divulgada no Portal Oficial do Ministério da Educação.
A publicação trouxe ainda que, na prática, o SINAEB corrigiria as desigualdades na avaliação educacional. O sistema incluiria a análise da universalização do atendimento escolar, a valorização dos profissionais da educação e a gestão democrática, além de indicar caminhos de superação das dificuldades educacionais. Traria inovações no cálculo do índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB). Nesse sentido, além de avaliar o acesso dos alunos à escola e à aprendizagem, o IDEB faria uma análise mais profunda, levando em conta a evolução das notas entre as séries do ensino fundamental de uma escola (Brasil, 2016). Contudo, a Portaria MEC nº 981, de 25 de agosto de 2016 revogou a Portaria MEC nº 369, de 5 de maio de 2016. A razão oficial, para esta medida, divulgada no Portal, foi a de que a Base Nacional Comum Curricular, ainda, não estaria pronta. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/38371.

Nesse contexto, a publicação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE)[21], de autoria do ministro Luiz Carlos Bresser Pereira em exercício no Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado durante os anos de 1995 e 1998, foi cunhado como marco oficial da reforma gerencial do Estado em 1995; época em que o governo estava sob a Presiência de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

> A introdução da avaliação em larga escala na regulação da educação básica se deu no contexto de crise do Estado desenvolvimentista, num quadro de busca de recomposição do poder político, simbólico e operacional de regulação pelo Estado central e de restrições à sua atuação na área social, ligando-se ao movimento reformista que, no ingresso dos anos 1990, impôs uma nova agenda para a área social. [...] A avaliação foi, então, vista como uma estratégia útil para a gestão que se impunha com o rumo que vinha sendo dado à área social (FREITAS, 2005, p. 9).

Nessa época, FHC, confiante no conjunto de ideias apresentadas por meio do PDRAE, anunciara a adoção de práticas administrativas gerenciais sob o argumento de se tratar do cerne das questões com capacidade de mudar o Brasil, plausíveis de execução

> A reforma concreta do aparelho do Estado ocorre na dimensão-gestão. É aí que a administração pública se torna mais efetiva e eficiente. É aí que ocorrem as mudanças culturais necessárias. É aí que as práticas administrativas gerenciais de fato ocorrem. É aí que se definem os indicadores de desempenho, que se treina e motiva o pessoal, que se desenvolvem estratégias flexíveis para o atingimento das metas estabelecidas. (BRASIL, 1995, p. 54)

O mote era

> [...] dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de "gerencial, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados [...]" (BRASIL, 1995, p.55).

Nesse contexto, documentos oficiais anunciavam que esse ajuste se daria, primeiramente, por meio da implantação de

> [...] uma ação de avaliação institucional, com o objetivo de identificar a finalidade de cada órgão da administração pública no sentido de promover o (re)alinhamento com os objetivos maiores do Estado. Em seguida será elaborada uma sistemática de avaliação, a partir da construção de indicadores de desempenho, que permita mensurar os graus de consecução dos objetivos pretendidos. (BRASIL, 1995, p. 54)

Numa administração gerencial, passa a preeminente a lógica de tomada de decisão privilegiada pela economia e eficiência em posição superior a outros valores públicos;

[21] Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, no ano de 1995, é elaborado o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Neste Plano estão indicadas algumas diretrizes que influenciariam determinantemente o processo educacional brasileiro. Dentre elas, podemos citar a descentralização, como uma nova visão para a gestão das instituições públicas, balizadas pelos princípios de eficiência, autonomia e participação social; esta última considerada como fator de "melhoria da qualidade e eficiência na prestação de serviços pelo setor público" (BRASIL/MARE, 1995, p. 5).

representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de relação econômica e social, Newman; Clarke (2012).

> As condições de oferta da educação [...] no Brasil entre os anos 1990 e 2000, se constituíram em meio a um processo de reforma educacional implementado no país que se caracterizou pelo gerencialismo, a performatividade e o profissionalismo. (JEFFREY, 2012, p. 52)

No percurso da intensificação e consolidação da sistemática da avaliação no Brasil e sua relação com o pressuposto administrativo de reorganização da máquina estatal, vale destacar que a avaliação em larga escala, no período de 1988-2002[22], vai se firmando e operando como parte do aparato da ação educativa estatal de normatização técnica sobre a educação básica brasileira.

Quanto à prática de gestão educacional que acabou sendo desenhada pela força normativa das administrações centrais e, portanto, mantendo-se efetiva, esteve relacionada às formas de avaliação da educação básica nacional, Freitas aponta que

> [...] a atuação do Estado central na esfera da *execução* de políticas propiciou a construção do complexo "medida-avaliação-informação". As práticas avaliativas estatais foram bastante efetivas, mais que as próprias normas, na instauração de uma nova regulação da educação básica. Nesta, a avaliação em larga escala firmou-se pela força normativa que emanou da ação executora do Estado central. (FREITAS, 2007, p. 120)

Na configuração deste percurso histórico sobre o Sistema Nacional de Avaliação, segundo Freitas (2007), a articulação medida-avaliação-informação, foi se consolidando em diferentes estratégias de utilização/entendimento do Estado em relação a este tripé. Para isso,

> Os motivos (declarados) para que o Estado buscasse "medir, avaliar e informar" foram diversos no percurso 1930-1988. Primeiro, essas práticas foram tidas como necessárias porque se prestariam a conferir e verificar resultados frente a objetivos da educação nacional, proporcionando a aplicação da ciência para "formar a consciência técnica" no âmbito escolar, posto que condição necessária à expansão e à melhoria da educação. A seguir, tais práticas propiciariam ao Estado central "conhecer a realidade" e fazer "diagnósticos" com o que, em lugar de acentuar-se a regulação pela via legal, seriam fornecidas "indicações e sugestões" para a qualificação da expansão do atendimento, da administração escolar e do ensino. No momento seguinte, "medir, avaliar e informar" foram práticas consideradas importantes para a instrumentação da racionalização, da modernização e da

[22] "No bojo das políticas neoliberais, a partir dos anos 90, surgem os primeiros estudos internacionais com o objetivo de estabelecer comparações entre os resultados obtidos por estudantes de diversos países, submetidos a um mesmo teste. Entre eles, destacam-se: *Programme for International Student Assessment* – PISA, coordenado pela OCDE, e do qual participam mais de 60 países [...]. Também surgem estudos que procuram desenvolver indicadores educacionais aplicáveis internacionalmente: *World Education Indicators* – WEI, coordenado pelo UNESCO Institute for Statistics, e o Education at a Glance, coordenado pela OCDE." E ainda, "Na década dos 90, em praticamente quase todos os países da América Latina, são criados sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem. Este movimento que começa nos Estados Unidos em fins da década dos 60, se expande para a Europa na década dos 70 e nos anos 80 atinge a Ásia e a Oceania. Segundo dados da UNESCO (2000), estima-se que já são mais de 50 os países que desenvolvem programas de avaliação, a maioria deles em países desenvolvidos. Ainda, segundo a UNESCO, a tendência é que este número cresça muito mais." (HORTA NETO, 2007, p. 5)

> tutela da ação educacional. Logo a seguir, os motivos para recorrer a essas práticas se reportaram às tarefas de reajustar a regulação estatal e de criar uma cultura de avaliação no País. (FREITAS, 2005, p. 7)

Vimos que o interesse estatal pela avaliação se fizera presente desde os primórdios da pesquisa institucionalizada e do planejamento educacional no Brasil (anos de 1930). Contudo, fora somente ao final dos anos de 1980 e nos anos de 1990 que culminara o delineamento de um Sistema Nacional de Avaliação sob a proposta de articulação entre medida, avaliação e informação educacionais e esta ao planejamento da área, via experimentação prévia e estudos reportados às experiências instrumentadas pela produção de um aparato institucional-legal, introduzidas por meio de convênio com organismos internacionais, em especial os financiadores de programas para implementaçao de políticas para a educação básica, Freitas (2007).

4.3 Ênfase política às avaliações em larga escala: o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB

Preliminarmente ao abordarmos o Sistema de Avaliação da Educação Básica propriamente dito, é necessário dirigirmos um olhar atento e analítico sobre um organismo internacional que compreende uma "forma tentacular de organização" (KRUPPA, 2001, p. 1): o Banco Internacional para o Desenvolvimento e a Reconstrução (BIRD), também conhecido como Banco Mundial (BM), fundado em 1944, e vinculado ao Fundo Monetário Internacional (FMI), por meio da Conferência de Bretton Woods[23], realizada nos Estados Unidos

> [...] o Banco Mundial criado em 1944 na Conferência de Bretton Woods estabelece relações com o governo brasileiro desde 1946, quando financiou projeto para o ensino industrial da escola técnica de Curitiba, Paraná, na gestão de Eurico Gaspar Dutra. As relações multilaterais existentes entre a equipe de diretores, técnicos e conselheiros do Banco Mundial e a equipe de técnicos do Ministério da Educação (MEC) são de assistência técnica na área econômica e social, cooperação e de "ajuda" aos países em desenvolvimento. Inicialmente, as suas ações foram para a reconstrução dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945), passando para as ações de promoção do crescimento econômico dos países em desenvolvimento da América Latina e da África, financiando projetos voltados para a infra-estrutura econômica, energia e transporte. (SILVA, 2003, p. 285-286)

Como organismo internacional

[23] Esta Conferência, também chamada de Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, reuniu 44 países, incluindo o Brasil, preocupados com o estabelecimento de uma nova ordem internacional no pós-guerra (POSAR, 2012, p. 31). "O objetivo inicial do BM restringia-se a concessão de empréstimos [...] com vistas à reconstrução no pós-guerra das economias arrasadas". (CRUZ, 2003, p. 57)

> O Grupo Banco Mundial compreende o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)[24], a Corporação Financeira Internacional (IFC), o Organismo Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), o ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas Internacionais) e, mais recentemente, passou para a coordenação do Banco, o GEF (Fundo Mundial para o Meio Ambiente). A criação dessas instituições no interior do grupo Banco Mundial são também marcos da mudança de sua atuação. (KRUPPA, 2001, p. 1)

Portanto, com ampla atuação, o BM e o FMI, sustentam "capacidade de decisão" junto a governos latino-americanos, capacidade que lhes foi transferida por parte dos próprios governos (FIORI, 2001, p. 33), em decorrência do enfraquecimento econômico enfrentado e legitimado pelos seus endividamentos exteriores. Factualmente, organismos com abrangência mundial, se utilizam de "um receituário de políticas" (UGÁ, 2004, p. 56), para ditar às governabilidades afetadas pelas dívidas no sistema econômico em curso, o que devem ou não fazer.

> Se analisarmos essas relações pela sua historicidade, verifica-se uma constante presença e uma firme atuação da equipe do Banco Mundial de diferentes maneiras e, em quase todos os governos e em cada uma delas, a natureza dessa relação se torna mais assimétrica e revestida de cooperação técnica e de "ajuda". (SILVA, 2003, p. 286)

Prescrevendo no "receituário de políticas" o que governabilidades devem, ou não, fazer

> [...] o Banco Mundial e o FMI, intervêm na organização política e econômica dos países em desenvolvimento, na perspectiva de expandir os interesses dos países hegemônicos por meio de políticas que visam à abertura comercial e financeira, [...] e a diminuição do tamanho e do papel do Estado na sociedade. Os interesses do capital internacional também permeiam as propostas educacionais propagadas pelo Banco Mundial por meio de acordos intitulados "cooperação internacional", mais precisamente empréstimos por meio dos quais **o banco impõe modelos de políticas e projetos educacionais** e normas e regras que condicionam o processo de implementação das parcerias, instituindo uma lógica que favorece a abertura de mercado e a propagação da ideologia neoliberal. (CRUZ, 2003, p.51, grifo nosso)

Cruz (2003) referendando a soberania do contexto econômico, delineado pelo sistema capitalista e legitimado pelo BM, apresenta que

> O **Banco Mundial assume o papel de centro de poder internacional** que, **articulado** ao **FMI**, **impõe** aos países em desenvolvimento um programa de ajuste estrutural conveniente aos interesses do grande capital, atuando no sentido de monitorar e aplicar sanções econômicas àqueles países que não se

[24] O (BIRD), criado em 1944, é a mais antiga das instituições. "É propriedade dos 181 países, que têm feito subscrições a seu capital, e que igualmente são membros do Fundo Monetário Internacional (FMI), condição pré-requisito à participação no BIRD. Empresta apenas a governos e desde que tenham condição de pagamento, com garantia plena de retorno, não tendo um único caso de perda". (KRUPPA, s/d, p. 1)

> ajustem às suas orientações. (CRUZ, 2003, p. 54, grifo nosso)

Quanto à educação, o BM desenha uma proposta voltada aos interesses e necessidades do mercado de trabalho, sob o ponto de vista de uma formação que possibilite ao trabalhador o desenvolvimento da capacidade de aprender para que possa, contudo, se adequar às aceleradas transformações do mundo do trabalho. Seus documentos oficiais legitimam essa ideologia anunciando que "[...] a educação pode ajudar a reduzir a desigualdade, proporcionar novas oportunidades aos pobres e, consequentemente, aumentar a mobilidade social" (BANCO MUNDIAL, 1995, p. xviii).

Relacionado a essa perspectiva, Coragio (1996) e Rios (2014) apresentam que a análise econômica acabou se transformando na metodologia principal para a definição das políticas educativas do BM, com abrangência e continuidade na educação brasileira, Kruppa (2001), além de também impor políticas homogêneas para a educação em todo o mundo

> O **Banco Mundial vem recomendando um pacote de reformas educativas** para os mais variados países, que contém, dentre outros, os seguintes elementos centrais: a) Prioridade na educação primária; b) **Melhoria da eficácia da educação**; c) Ênfase nos aspectos administrativos; d) Descentralização e autonomia das instituições escolares, entendida como transferência de responsabilidades de gestão e de captação de financiamento, enquanto ao **Estado caberia manter centralizadas as funções de fixar padrões, facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar**, adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos e **monitorar o desempenho escolar**; e) A **análise econômica como critério dominante na definição das estratégias.** (KRUPPA, 2001, grifo nosso)

Coragio (1996), elucidando o enquadramento da realidade educativa no modelo econômico sustentado pelo BM, esclarece que

> [...] o Banco estabeleceu uma correlação (mais do que uma analogia) entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa. (CORAGGIO, 1996, p. 102)

Enquanto organismos internacionais e com forte influência global, tanto BM, quanto FMI fazem recomendações que acabam por enfatizar as avaliações em larga escala no território nacional, incidindo na consolidação delas, por meio das políticas educacionais, enquanto estratégia assumida como medida padrão da qualidade na educação.

Ainda com base nas ideias analíticas de Freitas (2005), Coelho (2008, p. 232) expõe que o sistema nacional de avaliação, gestado por esforços, segundo perspectivas oficiais, discursou as seguintes razões políticas para sua existência: primeiro, que essas práticas foram tidas como necessárias porque se prestariam a conferir e verificar resultados frente a objetivos

da educação nacional, proporcionando a aplicação da ciência para "formar a consciência técnica" no âmbito escolar. Depois, que tais práticas propiciariam ao Estado central "conhecer a realidade" e fazer "diagnósticos" com o fornecimento de "indicações e sugestões" para a qualificação da expansão do atendimento, da administração escolar e do ensino. E, por fim, que "medir, avaliar e informar" seriam práticas consideradas importantes para a instrumentação da racionalização, da modernização e da tutela da ação educacional.

Logo a seguir, que "os motivos para recorrerem a essas práticas se reportaram às tarefas de reajuste da regulação estatal e criação de uma cultura de avaliação no País." (FREITAS, 2005, p. 7)

Contudo, nos estudos de Freitas (2005), o marco do movimento da avaliação da educação básica no Brasil, tem registro no período de 1987 a 1990, onde o Ministério da Educação investiu no desenvolvimento do Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau, o SAEP, que fora substituído pelo SAEB, a partir de 1990.

A perspectiva de Franco (1999) também afiança que a origem do SAEB

> **[...] relaciona-se com demandas do Banco Mundial** referentes à necessidade de desenvolvimento de um sistema de avaliação do impacto do Projeto Nordeste, segmento Educação, no âmbito do VI Acordo MEC/Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD (Brasil, 1988). Tal demanda, aliada ao interesse do MEC em implementar um sistema mais amplo de avaliação da educação levou a iniciativas que redundaram na criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau - SAEP. Já em 1988, houve uma aplicação piloto do SAEP nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte, com o intuito de testar a pertinência e adequação de instrumentos e procedimentos. (FRANCO, 1999, p. 110, grifo nosso)

Bonamino (1999) corrobora, esmiuçando a relação do BM com a sistemática de implantação e consolidação da avaliação nacional

> [...] Embora os **ciclos de avaliação** de 95 e 97 tenham sido os primeiros **financiados com verba oriunda de empréstimos do Banco Mundial**, não é possível deixar de registrar o **papel indutor da política de avaliação exercido pelo Banco Mundial desde o primeiro ciclo de 1990**. Neste ponto, vale a pena ressaltar que o processo de implantação do SAEB esteve, desde o início, marcado pela existência de divergências entre os técnicos do MEC e do Banco Mundial e que tais divergências foram responsáveis, em parte, tanto pela falta de empréstimos financeiros durante os dois primeiros ciclos, como pelas mudanças acontecidas no desenho do SAEB a partir de 95. (BONAMINO, 1999, p. 120, grifo nosso)

Inicialmente, o SAEB fora previsto para fornecer informações sobre os sistemas educacionais, sendo aplicado de forma amostral, o que resultara no envolvimento de parte dos estudantes brasileiros, nas séries avaliadas, participando das provas. De acordo com a Portaria 1.795 de 27 de dezembro de 1994 que o institucionalizou

> […] o SAEB deveria: contribuir para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimulasse a melhoria dos padrões de qualidade e o controle social dos seus resultados; aplicar e desenvolver processos permanentes de avaliação em articulação com as secretarias de educação; mobilizar recursos humanos; proporcionar à sociedade informações sobre o desempenho e os resultados dos sistemas educativos.(HORTA NETO, 2007, p.8)

Dentre as inovações introduzidas no SAEB 1995 e que seguiram até o ano de 2015, o autor destaca:

- o conceito de Matriz de Referência da Avaliação;
- a elaboração de um conjunto de itens para cobrir mais conteúdos e habilidades;
- o planejamento de itens em blocos e cadernos distintos, mas com itens comuns na mesma série e entre séries e entre anos;

a construção de uma escala de proficiência para cada disciplina (CASTRO, 2016, p. 92).

É relevante que, a partir de 2005, o SAEB passou a ser aplicado de forma censitária junto às escolas públicas de ensino fundamental. (HORTA NETO; JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 22). E, em 2007, a Prova Brasil e o SAEB foram aplicados simultaneamente, possibilitando a realização da primeira avaliação universal da educação básica pública. Passou a abarcar todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas do Brasil com mais de 20 alunos na série (BRASIL, 2011).

> Com o passar dos anos, o governo federal desenvolveu um vasto conjunto de instrumentos para medir o desempenho dos estudantes da educação básica: o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).” (HORTA NETO; JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 22).

Os discursos oficiais afiançam que o SAEB

> [...] tem-se consolidado no campo das políticas públicas com o “principal objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica” (BRASIL, 2002, p. 9).

A consolidação do Sistema Nacional de Avaliação, embora sofrendo modificações ao longo de sua trajetória, marca uma opção política que delineara os rumos da avaliação -do seu entendimento à sua elaboração e execução- que influenciou fortemente os estados brasileiros

> Vinte e cinco anos se passaram, mudanças importantes ocorreram no cenário político nacional - inclusive com diferentes partidos políticos e coalizões políticas comandando o governo federal –, e mesmo assim nenhuma das edições do Saeb deixou de acontecer, apesar das modificações que foi sofrendo ao longo de sua existência. (INEP, 2016, p. 16-17)

Ao longo da trajetória de fortalecimento do Sistema Nacional de Avaliação ocorreu um aumento quantitativo de iniciativas de criação e organização dos sistemas próprios de avaliação por parte dos demais estados da federação, principalmente a partir dos anos de 1990. Além destas iniciativas, registrou-se também uma crescente sofisticação desses processos e vinculação com programas mais abrangentes de qualificação da educação e/ou modernização da gestão educacional. Tais programas repercutiram na possibilidade, aos estados, de conjugarem "avaliação-medida-informação" educacional junto à gestão de seus sistemas de educação e ensino, Freitas (2008).

> […] o SAEB foi, entre as iniciativas do Estado central, a mais assumida como referência, operando como parâmetro de qualidade para os sistemas estaduais de avaliação no que diz respeito a opções e ferramentas metodológicas, técnicas e instrumentais. Tem servido de parâmetro também para análises e interpretações dos resultados das aferições desses sistemas. (FREITAS, 2008, p. 154)

Nesse constructo histórico, o ano de 1992 marcara o começo do surgimento de sistemas próprios de avaliação da educação básica em dois estados da Região Sudeste: São Paulo e Minas Gerais e um da Região Nordeste: o Ceará.

Nos anos subsequentes, no período de 1992 - 2002, a adesão ao processo de empenho por organizar seus sistemas próprios de avaliação, contou, segundo informes do INEP, com nove unidades federativas: Minas Gerais e São Paulo; Ceará, Pernambuco e Bahia; Rondônia e Tocantis (na Região Norte); Paraná (Região Sul); e o Distrito Federal (Brasília, na Região Centro-Oeste).

Tabela 2 - O CRESCIMENTO DO NÚMERO DE ESTADOS QUE ADERIRAM À REALIZAÇÃO DE TESTES COMO INSTRUMENTO AVALIATIVO

ANO DE APLICAÇÃO	QUANTIDADE DE ESTADOS REALIZANDO TESTES
1992	02
1993	03
1994	04
1995	04
1996	06
1997	05
1998	05
1999	07
2000	07
2003	09
2002	07
2001	08
2004	08
2005	09
2006	04

2007	05
2008	10
2009	11
2010	12
2011	16
2012	18
2013	19
2014	19
2015	20
2016	21

Fonte: Horta Neto (2014); Horta Neto; Junqueira; Oliveira (2016) atualizado pelos autores junto às secretarias de educação estaduais.

Atualmente,

> Multiplicam-se as avaliações em larga escala em todos os níveis de ensino. Buscam os países e as unidades escolares situarem-se bem posicionados nas escalas resultantes, entendendo-se que tais escalas refletem os índices de qualidade procurados na educação. A perspectiva é que a divulgação dos resultados oriente políticas de governo, a escolha dos pais e ações administrativas nas escolas. Esse contexto transformou os Estados em agentes dos processos de avaliação. (SARMENTO, 2012, p. 1)

A criação, implantação, institucionalização, aprimoramento e consolidação do SAEB, no fluxo dos anos 1990 e ingresso dos anos 2000, marca que

> [...] o Estado aperfeiçoou a produção e difusão de dados estatísticos-educacionais. Com a realização metódica do censo escolar, de censos especiais e com a organização do Sistema Integrado de Informação Educacional o Estado fez avançar a sua ação de monitoramento sistêmico. Por meio da atuação do INEP foi viabilizado o que dirigentes dessa instituição e do MEC nomearam Sistema Nacional de Informação Educacional. (FREITAS, 2007, p. 1)

A estruturação e os avanços tanto de Sistemas Nacionais de Avaliação, quanto de Informação acabam por exercer papel estratégico no processo de implementação das reformas educacionais.

Sob o discurso de retratar a realidade do setor educacional, em vista das decisões das políticas educacionais, relacionadas aos movimentos em torno da avaliação e decorrentes de seus resultados, fica evidente a importância atribuída para a produção de dados e informações estatístico-educacionais de forma cada vez mais ágil e fidedigna, assim como também passa a ser evidente a relevância conferida à disseminação dessas informações.

> A produção de dados e informações estatístico-educacionais [...] é o instrumento básico de avaliação, planejamento e auxílio ao processo decisório para o estabelecimento de políticas de melhoria da educação brasileira. É por meio dos censos educacionais que se busca garantir a utilização da informação estatística neste processo, gerando os indicadores necessários ao acompanhamento do setor educacional. Os levantamentos abrangem todos os níveis e modalidades de ensino, subdividindo-se em três pesquisas distintas representadas pelo Censo Escolar, Censo do Ensino Superior e Levantamento sobre o Financiamento e Gasto da Educação, além dos censos especiais, realizados de forma não periódica, abrangendo

> temáticas específicas, como o caso do Censo do Professor. (CASTRO, 2000, p.122)

Desta forma

> Por essa trilha, acentuou-se a importância da avaliação em larga escala da educação básica como componente do Sistema Nacional de Informações Educacionais, somando com iniciativas de mensuração e de informação estatística. (FREITAS, 2007, p. 122)

De acordo com Monteiro e Fernandes (2012) o interesse do governo federal por criar uma cultura avaliativa, em todos os níveis educacionais, pode ser observado na Portaria 931 do MEC (ítem b, do 2º§)

> b- contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados. (BRASIL, 2005)

Desta forma, nota-se que o eixo a ser adotado para a educação brasileira está na cultura de avaliação, suposta indicação da administração central, como caminho para a construção da qualidade e a concretização da equidade na educação. Porém, não foi esse o caminho adotado por um dos países que obteve maior nota na avaliação educacional do PISA[25]: a Finlândia.

Nas ideias de Horta Neto (2007) "a institucionalização da avaliação como política de Estado resultou de um longo processo de estudos e de experiências concretas, desenvolvidas, tanto no Brasil, com em outros países"; Segundo ele

> É importante destacar que, contrariamente ao que tem se difundido, a avaliação externa no Brasil não teve início durante o governo FHC. Muito antes desse período, no início dos anos 80, diversos foram os estudos e pesquisas desenvolvidos pelo MEC e por entidades privadas, notadamente a Fundação Carlos Chagas. Foram estes estudos que formaram a base para a elaboração de um sistema de avaliação tão sofisticado como o SAEB. O que sim é verdade é que foi durante o governo FHC que a avaliação externa ganhou notoriedade e centralidade. (HORTA NETO, 2007, p. 11-12)

No percurso histórico,

> [...] foram necessárias mais ou menos cinco décadas para que a avaliação

[25] "O Pisa é uma avaliação trienal para jovens de 15 anos, nas áreas de Matemática, Ciências e Leitura, aplicada pela Organização de Cooperação dos Países Desenvolvidos (OCDE), em 65 países. No Pisa realizado em 2009, a Finlândia obteve 536 pontos, ocupando o terceiro lugar. O país foi superado apenas por Shangai (China) e pela Coréia do Sul. Nesse mesmo exame, Pisa 2009, o Brasil obteve 412 pontos e ocupou o 53º lugar na classificação geral.
O Brasil optou por trilhar um caminho diferente do adotado pela Finlândia [neste país adota-se um sistema de ensino baseado na pesquisa], no que diz respeito aos eixos educacionais. Porém ao fazer opção pelo caminho da cultura avaliativa, terá de assumir as implicações anexas a esta opção. As buscas pela melhoria dos resultados nas avaliações podem trazer os efeitos desejados no que diz respeito a números. Cabe, aqui, um questionamento: os números estatísticos melhores são sinais de uma educação eficiente e de qualidade? Não se pode perder de vista que a educação não é um fator isolado na sociedade, ela está associada ao contexto do país como um todo." (MONTEIRO e FERNANDES, 2012, p. 106-107)

> (externa, em larga escala, centralizada e com foco no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino) viesse a ser introduzida como prática sistemática no governo da educação básica brasileira. (FREITAS, 2007, p. 51)

Nesse sentido, as ideias da autora revelam que estudar sobre a avaliação "[…] requer considerar que as iniciativas governamentais de avaliação do desempenho dos alunos em larga escala, embora necessárias, não se apresentam acompanhadas por ações que as associem apropriadamente ao trabalho de toda escola e ao trabalho conduzido pelo professor em sala de aula." (VILLAS BOAS, 2008, p. 10).

É fato que "Avaliar é preciso. Mas de forma que contribua com a melhoria do trabalho escolar." (VILLAS BOAS, 2008, p. 10). Nessa intencionalidade da ação pedagógica não se mede conhecimento, nem se rotula, também não há que fazer classificação; tampouco excluir aluno.

Diante das iniciativas governamentais de intensificação da sistemática de avaliação em larga escala "Conceber o trabalho pedagógico no qual a avaliação faça sentido é o desafio que toda escola enfrenta." (VILLAS BOAS, 2008, p. 24)

Para Sousa

> [...] importa registrar que a avaliação não é um processo meramente técnico; ela implica um posicionamento político e inclui valores e princípios. Neste sentido, entendemos que o movimento a ser privilegiado, no momento atual, é o do avanço na direção do desvelamento dos princípios que vêm norteando e permeando as práticas avaliativas. (SOUSA, 1986, p. 106)

A forma como avaliam está atrelada à concepção de prática pedagógica e de função da escola. Sousa (1986) ainda corrobora apontando em seus estudos que

> [...] o processo de avaliação sustenta-se na concepção que se tem de Educação e do papel da escola na sociedade brasileira. Assim, o repensar crítico sobre a avaliação escolar deve estar associado ao próprio projeto educacional e social que vem sendo construído e vivido pelos agentes escolares. (SOUSA, 1986, p. 106)

Ainda que retratado as bases e relaços que permeiam e permeiaram a conolidaçao do sistema de avaliaçao nacional, não podemos perder de vista que, numa perspectiva de reconhecimento da avaliação como instrumento a que ser usado a favor da aprendizagem, é importante não perder de vista que atualmente "[...] nossas crianças e jovens estão submetidas a um processo de escolarização e a atividades educativas que não tem favorecido o desenvolvimento das potencialidades do gênero humano". (MARTINELI, 2009, p. 9099)

5 DISCORRENDO SOBRE A AVALIAÇÃO EM SUAS FORMAS E DIMENSÕES: UM PROCESSO NO TOPO DAS ATENÇÕES

> - Que nota você tirou?
> - Tirei "A".
> - Mesmo? Oh, eu não queria estar no seu lugar. Eu tirei "C".
> - Descobri que minha vida ficava bem mais fácil quando as pessoas não esperavam grande coisa de mim.Bill Watterson (*Calvin e Hobbes, 1991, nº 5*)

> A avaliação chega a ser confundida com os momentos de atribuição de conceitos, e os alunos sentem-se compromissados não com a aquisição de determinados conhecimentos mas, antes, com a conquista de determinados conceitos. Chegam até a não ver sentido em ir à escola quando já atingiram o conceito necessário para aprovação: "Ah, eu já fechei mesmo, o que eu vou fazer na escola?" (SOUSA, 1993, p. 96)

> […] avaliar é necessário, mas com competência e ética. (VILLAS BOAS, 2008, p. 18)

Apresentaremos um breve histórico sobre a avaliação e, na sequência um pouco da lógica encontrada nas descrições de algumas de suas formas; dimensões; ou caracterizações expostas como níveis ou constituições.

É fato que o campo conceitual da avaliação permeia complexidade e conflituosidade, Sordi; Malavazi (2004). No entanto, a pretensão de mudança demanda o conhecimento da raiz do problema, aquele permeado pela exigência formal como discurso para comprometer a avaliação essencial.

Atualmente, o lugar que a avaliação tem ocupado na organização do trabalho pedagógico a posiciona no topo das atenções, Freitas, L. et al. (2009). Contudo, a avaliação da aprendizagem há muito, constitui-se foco precípuo de análise.

> A partir do século XVIII, a avaliação começa a ser praticada de maneira mais estruturada e constante. Especialmente na França, coincidindo com a criação das escolas modernas, a avaliação começou a adquirir forte significado político e a produzir efeitos sociais de grande importância. Por isso e também por seu caráter público a exigir objetividade e transparência, ela começou a ser feita através de testes escritos. Ela foi se consolidando como medida para efeito de seleção e de legitimação. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 18)

As ideias do autor nos inspiram a pensar que avaliação, política e sociedade se constituem com certa interdependência; dinamizando possíveis incidências de um sobre o outro.

5.1 Os três níveis de avaliação

> "Embora a avaliação da aprendizagem em sala de aula seja o lado mais conhecido da avaliação educacional, este não pode ser tomado como o único nível existente de avaliação." (FREITAS L., et al., 2009, p.9).

Freitas L., Sordi, Malavasi e Freitas H. (2009) postulam a existência de três níveis integrados de avaliação: avaliação em larga escala; avaliação institucional e avaliação da aprendizagem, cujos principais conceitos estão organizados no quadro abaixo a fim de que possamos examinar variados ângulos da questão.

Quadro 3 - AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA, AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

AVALIAÇÃO EM *LARGA ESCALA* EM REDES DE ENSINO	**AVALIAÇÃO *INSTITUCIONAL* DA ESCOLA**	**AVALIAÇÃO *DA APRENDIZAGEM* EM SALA DE AULA**
Trata-se da avaliação em larga escala, praticada no nível da federação e dos estados. Mede e propicia dados.	***Trata-se de processo avaliativo que envolve o conjunto de atores, os quais constituem a escola. Tem como referência e foco, o Projeto Político Pedagógico da instituição, documento que baliza indicadores dos processos relacionais desejados***	***Trata-se de avaliação no sentido amplo, justaposta aos objetivos do trabalho pedagógico em sala de aula. Processo que orienta todo o percurso que segue.***
Política de avaliação centralizada, realizada no âmbito do poder público, sob o objetivo de traçar o desempenho dos sistemas, e a finalidade de reorientar as políticas públicas. Os autores sugerem processo mais eficaz se planejado e conduzido em nível dos municípios, pelos conselhos municipais de educação estruturando uma política de avaliação global para o município.	Processo de negociação que envolve e reflete compromissos do coletivo. ⬇ Compromisso social -*dos atores da escola*- pela conquista de patamares adequados de aprimoramento, ⬇ com vistas à "qualidade negociada" *(responsabilização de seus atores pelo delineamento da fisionomia educativa de suas escolas)*	Não figurada ao final de processo tampouco reduzida à prova ou situação formal de teste. Os objetivos -*do trabalho pedagógico*- dão base para a construção da avaliação. **Objetivo das matérias** *(e os ligados à função social da escola no mundo atual)* + Avaliação = orientação de todo processo que ***tem por finalidade o desenvolvimento do aluno***
"Medir propicia um dado, mas medir não é avaliar. Avaliar é pensar sobre o dado com vistas ao futuro. Isso implica a existência de um processo interno de reflexão nas escolas [...]" (2009, p. 48)	O direito -*da Instituição*- de criar a própria fisionomia constitui-se em sintonia com o dever de tornar público o seu projeto, responsabilizando-se por efetivá-lo.	Superando a ideia de estar vinculada a final de processo, para os autores, é questão presente todo o tempo para **orientação** da atuação na escola e na sala de aula. ⬇ **orientar** a inclusão e o acesso contínuo de todos os alunos a todos os conteúdos.
⬇		⬇
ESCOLA FORMATIVA **a que ensina as disciplinas escolares e que desenvolve valores e atitudes por meio da vivência das relações sociais no seu interior.**		

Fonte: Freitas L.; Sordi; Malavasi; Freitas H., 2009.

No processo de entrevistas juntos aos diretores estes três níveis estiveram presentes, em algum momento, nos discursos dos participantes. Cada um numa dada intensidade ou extensão, de modo que a proeminência das citações durante as entrevistas ficou por conta de abordarem a avaliação da aprendizagem.

Quer compreenda um nível, quer compreenda outro, na verdade a avaliação colocada a serviço de uma qualidade voltada para um futuro mais fraterno, e também capaz de cuidar e, não somente, descrever o presente é considerada necessária e pertinente para nortear intencionalidades e práticas.

Freitas L. et al. (2009) discorrem sobre o fato de avaliação não ser uma questão apenas de final de processo, haja vista estar o tempo todo presente no processo pedagógico; por isso deve orientar nossa atuação na escola e na sala de aula.

Avaliação não incorpora apenas objetivos escolares, referente às matérias ensinadas; mas também, segundo os autores, objetivos inerentes à função social da escola, os quais são incorporados na organização do trabalho pedagógico da escola.

Ao enfatizarmos o contexto de sala de aula, não devemos deixar de lado a consciência de que ela está inserida na escola em uma dada sociedade.

Nesse sentido os autores afiançam a existência de dois níveis de avaliação na instituição escolar: a avaliação institucional (cujo foco é o projeto politico-pedagógico da escolar) e a avaliação da aprendizagem na sala de aula (cujo foco é a relação professor-aluno).

Segundo Freitas et al. (2009, grifo do autor) a função da escola deveria ser formativa, a considerar a dualidade que compreende o processo educativo: instruir e formar.

Contudo, ao invés de instruir e formar "A escola tem-se limitado a prover, de forma desigual a apropriação da *instrução*."

A formação, entretanto, acaba sendo "feita de maneira tácita e informal através da vivência das situações cotidianas no ambiente escolar, as quais confirmam valores já conhecidos no âmbito da sociedade […]." (FREITAS L.; et al., 2009, p. 43, grifo do autor).

Referimo-nos às práticas avaliativas que, conjuntamente com a avaliação da instrução, incidem sobre ações disciplinares e sobre as avaliações de valores e atitudes; segundo Freitas (2005) o "tripé" da avaliação: a avaliação instrucional, disciplinar e atitudinal. A visão é sobre a sala de aula ser um palco de conflitos, onde os processos de avaliação instrucional, disciplinar e de valores jogam papel central, Freitas (2005).

Baseados nos conceitos relevantes do "tripé" avaliativo, o quadro a seguir descreve as dimensões dessa forma avaliativa junto à prática pedagógica.

Quadro 4- DECORRÊNCIAS NO MODO DE AVALIAR SOB A PERSPECTIVA DO TRIPÉ DE CONSTITUIÇÃO DA AVALIAÇÃO

AVALIAÇÃO INSTRUCIONAL	AVALIAÇÃO DISCIPLINAR/COMPORTAMENTAL	AVALIAÇÃO ATITUDINAL
• prática de verificação do conhecimento pautada na aferição do domínio do conteúdo ↓ • avaliação fortemente concentrada nos conhecimentos cognitivos e atrelada a procedimentos de aspecto formal como: provas, trabalhos, notas. (BERTAGNA, 2006, p. 64)	• prática que incide sobre as ações disciplinares de manutenção da ordem da sala de aula e escola: *avaliação do comportamento* ↓ • ênfase no comportamento que deve ser apresentado pelo aluno • incidência de mecanismos de punição e controle	• prática avaliativa de valores e atitudes ↓ • "cobrança de responsabilidade que vai de conservar o caderno a passar para estudar" (BERTAGNA, 2006, p. 65) Esta é uma forma de avaliar que, normalmente, intensifica-se quando é chegado o final do ano letivo; altura e medida em que aumenta a permanência e a duração da relação professor-aluno.

Fonte: Dados organizados pelo autor segundo Freitas, 1995, 2009; Bertagna, 2006, grifo do autor.

Bertagna (2006) corrobora e faz saber que

> [...] na prática pedagógica a avaliação instrucional, disciplinar e de valores e atitudes ocorre de duas maneiras: formal e informalmente, sendo que a primeira legitima a segunda, embora a segunda muitas vezes influencie e defina a primeira. É uma relação bastante sutil e intrincada. (BERTAGNA, 2006, p. 67)

Contribuindo para entender o alargamento da dimensão da avaliação na ocorrência pedagógica e para desvelarmos a amplitude das suas práticas, Bertagna (2002) apresenta, por meio do estudo de Pinto (1994), a percepção das duas formas de avaliar, e que interagem no processo avaliativo: a formal e informal.

Quanto aos aspectos formais e informais da avaliação Affonso Janella (2007, p. 217) pontua que

> [...] as várias dimensões da avaliação são, todas, perpassadas pela avaliação formal ou informal. Esta, especialmente, possuindo força de aprovação ou reprovação. (AFFONSO JANELLA, 2007, p. 217).

Há que se ter cuidado com as dimensões formal e informal da avaliação. Diferentemente da ideia de avaliar para promover a aprendizagem, avaliar, informalmente, com a intencionalidade de aprovar ou reprovar, potencializa julgamentos que podem alimentar a natureza arbitrária de decisões, e acumular chances de classificar, rotular e vir a excluir o aluno da escola.

Bertagna afiança que

> Os juízos e valores emitidos diariamente sobre o aluno tendem a reforçar a avaliação informal e ocorrem anteriormente à constituição da avaliação formal, respaldada geralmente nas provas e notas. A avaliação informal impregna a avaliação formal e é mais intensificada quando recai sobre a avaliação de comportamento, valores e atitudes dos alunos (BERTAGNA, 2006, p. 70).

O fato a considerarmos neste sentido é quanto aos perigos do professor se arriscar a

lançar mão de juízos feitos sobre o aluno e, com isso, deixar afetar as suas práticas, adotadas em sala de aula e, principalmente, a sua relação com este aluno.

Entendemos não ser essa a dinâmica que torna a avaliação um instrumento para a aprendizagem do aluno. Acreditamos não ser esta a condição favorável ao fortalecimento do vínculo entre professor e aluno, tão necessário para despertar, neste último, o interesse em aprender.

Diante do alerta, o quadro abaixo torna evidente o que é relevante considerar sobre as modalidades formal e informal possíveis de ocorrer avaliação.

Quadro 5 – O FORMAL E INFORMAL NA AVALIAÇÃO: O QUE ATENTAR-SE SOBRE ELES?

<table>
<tr><td colspan="2">AVALIAÇÃO FORMAL

- modalidade de avaliar o estudante atrelada a adoção de procedimentos de aspecto formal;

- “conta com instrumentos prévios para a coleta de dados” como provas e testes... (VILLAS BOAS, 2011, p. 37).</td><td colspan="2">AVALIAÇÃO INFORMAL

- possibilidade de avaliar o aluno a partir da observação das práticas ocorridas cotidianamente; das inerações estabelecidas no dia a dia da sala de aula;

- sem contar com instrumentos prévios, ela pode acontecer quando o professor circula pela classe, quando um estudante mostra ao professor como está realizando sua tarefa, ou o aluno lhe pede ajuda. A prática avaliativa está na interação que ocorre entre ambos.(VILLAS BOAS, 2011)</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Constituição:
Diz respeito a todos os trabalhos passados pelo professor durante o ano escolar; toda produção do aluno, como, por exemplo:</td><td>provas</td><td rowspan="4">Constituição:
Está atrelada à fase de transição entre a correção dos trabalhos e a conversão desta ação à nota ou conceito a ser atribuído ao aluno (refere-se a decisão do professor sobre o desempenho do aluno).</td><td>Influências possíveis de acontecer nesse processo:
pressão dos pais</td></tr>
<tr><td>atividades escritas</td><td>pressão dos professores</td></tr>
<tr><td>exercícios orais</td><td>tensão das séries seguintes</td></tr>
<tr><td>tarefas de casa</td><td>disciplina, entre outros</td></tr>
<tr><td colspan="2">⬇
Neste caso, os alunos recebem uma nota ou conceito atribuídos pelo professor</td><td colspan="2">Nesta modalidade, o arbítrio é do professor, ficando suscetível à pré-julgamentos pessoais e rótulos
⬇
aqui, o comportamento do aluno é aspecto permanente a ser considerado</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">Um alerta:
“A avaliação formal é insuficiente para abranger todos os estilos de aprendizagem.” (VILLAS BOAS, 2011, p. 38)</td><td colspan="2">Alerta-se para:
o fato de que, na modalidade informal, a avaliação nem sempre é prevista, o que leva os estudantes a não saberem quando estão sendo avaliados (Villas Boas, 2011).</td></tr>
<tr><td colspan="2">a necessidade de reconhecimento da grande flexibilidade de julgamento do professor sobre o aluno, e, por isso, dos</td></tr>
</table>

	perigos sobre a prática isenta de responsabilidade deste último sobre o primeiro (Villas Boas, 2011).

Fonte: Dados organizados pelo autor segundo Bertagna (2002, p. 244); Villas Boas (2011), grifo nosso.

Para que, de fato, possamos tecer uma análise e compreender a avaliação em sua prática e decorrências, segundo Raphael (1995), não há como desviarmo-nos de estudá-la na totalidade e contradições.

Enquanto objeto de discussão e de diversas abordagens, encontramos, no estudo sobre a avaliação, autores cujas análises sobre a temática acabam incidindo na atribuição de alguns rótulos à avaliação como na perspectiva qualitativa: considerando-a progressista, emancipatória ou emergente; já numa ótica que a delineia quantitativa: o rótulo de ser tecnicista, autoritária ou então, tradicional.

De um lado ou de outro, é importante apresentarmos que as especificações quantitativa ou qualitativa, na visão de Raphael (1995), não há que serem dicotomizadas, mas sobretudo reconhecidas que ambas são pólos constituintes das faces que compreendem a avaliação, portanto, a autora advoga que não se contrapõem, sobretudo, se completam.

Segundo Raphael é a concepção que se tem de avaliação que compreende, embutidas, as respostas para tais questões: ***como***; ***o quê*** e ***para quê*** fazer. Assim, a variação quanto às respostas possíveis fica atrelada às perspectivas existentes em campo. Sem muita variação, a autora afiança que o mais comum de encontrarmos é a conceituação de avaliação como "um processo que utiliza informações para formular juízos de valor, diante dos quais se tomam decisões. [...] A tomada de decisão [é que] vai concretizar o objetivo a que se destinou o processo." (RAPHAEL, 1995, p. 33-34, grifo nosso)

Daí a importância do reconhecimento das dimensões técnicas e políticas da avaliação.

Vale ainda saber que

> Em reação à abordagem "quantitativa", a década de 60 assistiu nos Estados Unidos, a um rápido desenvolvimento de enfoques de avaliação alternativos com pressupostos éticos, epistemológicos e teóricos bem diferentes. (SAUL, 1994, p. 44)

Fase na qual

> Produziu-se um acelerado desenvolvimento do interesse sobre a perspectiva chamada de avaliação "qualitativa". Esse movimento deveu-se, em grande parte, ao reconhecimento de que os testes padronizados de rendimento não ofereciam toda a informação necessária para compreender o que os professores ensinam e o que os alunos aprendem. (SAUL, 1994, p. 45)

No sentido de se por a avaliar, face à dimensão qualitativa da avaliação, Sousa (1993) esclarece se tratar de um processo que demanda sensibilidade, assim como a percepção da capacidade de cada aluno. O mote passa a ser "[...] abrir espaços no âmbito do conhecimento

científico, de modo a utilizá-lo para uma melhoria de vida, seja no terreno individual seja no seu compromisso social." (SOUSA, 1993, p. 42)

Embora a compreenpreensão sobre as questões da avaliação tenham se ampliado, "O que se percebe é, por mais que se discuta a avaliação, ainda se pratica a verificação, inclusive pela ênfase atribuída ao instrumento avaliativo e não ao processo"; não raro é o fato do próprio termo avaliação ser confundido com o instrumento de avaliação "prova". (MENIN, 2007, p. 13)

Avaliar compreende instrumentalizar-se à serviço da ação, pela aprendizagem; é ponto de partida, concebe processo; tem um caráter interativo. Intenciona construir o futuro e não somente descrever o presente.

Já o verificar significa lançar mão da avaliação para constatar resultados, medir conhecimentos, descrever uma realidade sem se colocar à serviço da efetiva aprendizagem do aluno; pois dar nota não é avaliar. Verificar resume-se a indicar acertos e erros; a registro de dados, Hoffman (2009).

5.2 "Medida" na avaliação: afinal, de onde veio essa ideia?

Temos que a avaliação é alvo de estudos sistematizados desde o início do século XX, onde eles estiveram voltados "[…] particularmente para a mensuração de mudanças do comportamento humano." (SOUSA, 1993, p. 27).

Buscamos em autores como Freitas L.; Freitas H.; Malavasi; Raphael; Sordi; Sousa; Dias Sobrinho, Villas Boas, entre outros, repertório para versamos sobre a dinâmica avaliativa e a política que esta compreende, ou encontra-se vinculada.

Sob o fato de que "A tecnologia dos testes e os instrumentos de escalas e técnicas quantitativas, com objetivos de medida e classificação, tiveram nos anos iniciais do século XX um notável desenvolvimento" (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 20), o autor esmiúça que a sistematização dos testes de inteligência, fizeram da avaliação e medida termos com noções intercambiáveis ou equivalentes.

Quanto à relevância atribuída aos testes e medidas educacionais, ocorridos nos Estados Unidos, nas duas primeiras décadas do referido século, Raphael (1993) e Sousa (1993) apontam ser influência das ideias de Robert Thorndike, o que resultou no desenvolvimento de testes padronizados com o objetivo de medir habilidades e aptidões de alunos (Sousa, 1993).

Portanto até 1930 a avaliação caracterizou-se "[…] sobretudo como uma tecnologia

dos testes padronizados cuja finalidade objetivava medir inteligência e desempenho.

> O primeiro grande significado de avaliação que se foi consolidando em boa parte do século XX corresponde à ideia de técnica de elaboração de instrumentos para medir, classificar, selecionar e quantificar, com credibilidade e fidelidade, os rendimentos escolares dos estudantes individualmente. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 21)

Segundo o autor, fora somente em 1934 que aparecera a expressão "avaliação educacional". Esta fora empregada, pela primeira vez, por Ralph Tyler, "[…] considerado por Vianna (2005) como o verdadeiro iniciador da avaliação educacional" (HORTA NETO, 2007, p.1); altura na qual começara a vigorar as propostas de avaliação por objetivos. No estudo de Tyler

> […] o autor expressa a concepção, bastante difundida entre nós, de avaliação por objetivos, que se caracteriza como procedimento que permite verificar se os objetivos educacionais estão sendo atingidos pelo programa de ensino. Tem, ainda, por finalidade fornecer informações sobre o desempenho dos alunos ante os objetivos esperados, que expressam as mudanças desejáveis nos padrões de comportamento. (SOUSA, 1986, p. 107)

Depresbiteris (1993, p. 51) também aponta "[...] que as primeiras ideias de avaliação da aprendizagem [já] estavam vinculadas ao conceito de medida." Considerando ainda, que o uso da avaliação como medida vem de longa data, a autora resgata em 2.205 a.C. que o grande Shun, imperador chinês, examinava seus oficiais com o fim de os promover ou demitir. (DEPRESBITERIS, 1993, p.51)

Acerca da ideia de "avaliações" de caráter público, Dias Sobrinho (2002) apresenta que, séculos antes de Cristo, além da prática dos chineses de seleção de indivíduos para a guarda dos mandarins, os gregos também se utilizavam de mecanismos de seleção de indivíduos para a constituição do serviço público ateniense.

Quanto aos mecanismos de avaliação utilizados, o sentido de poder que eles possuem explica o grande protagonismo que a avaliação exibe hoje em quase todos os âmbitos de intervenção social. É pertinente relacionarmos que "[...] a avaliação não é simplesmente coisa de escola, nem somente de educação" (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 39).

O seu campo de abrangência é amplo, conforme corrobora Esquinsani (2012) na ideia de que as pessoas avaliam-se constantemente, e que a avaliação "[...] poderia, sem qualquer susto de ordem epistemological, figurar no panteão das necessidades básicas humanas", pois vivemos sob o imperativo constante de avaliar situações, pessoas, conjunturas. Avaliamos a todo instante […]." (ESQUINSANI, 2012, p.16).

Enquanto à categoria pedagógica, a avaliação é um processo e é polêmico, afirma-nos Freitas L., et al.. (2009); pois ela mexe com a vida das pessoas, pode abrir ou fechar portas,

pode ainda abarcar “sentidos de sanção e seus contrários”; legitimar e denegar “[...] práticas, conteúdos, valores e sentidos, e isso vale para a educação e a sociedade.” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 18).

5.3 Avaliação pode diagnosticar, somar e formar?

Os termos avaliação formativa e avaliação somativa surgiram no cenário, segundo Villas Boas (2011), no contexto da reforma educacional americana, anos de 1960, mediante o fato de aparecimento de novo currículo; sobre o entendimento que os testes padronizados de desempenho não avaliariam adequadamente os resultados conquistados com o novo currículo. Considera-se também o surgimento em decorrência de esforço em repensar o que as escolas estariam ensinando em relação à perspectiva de alcance do que ainda estivesse por ser ensinado.

Estudo de Raphael (1995), corrobora para o entendimento das raízes da avaliação tida como diagnóstica, somativa ou formativa, ao citar Scriven (1973), autor cujas ideias advogaram pela avaliação baseada no cumprimento de objetivos; ótica que, posteriormente, acabou sendo revista por Bloom (1983), fato que incidiu na apresentação da categorização, tornada clássica dentro da problemática da avaliação por objetivos, compreendendo a avaliação diagnóstica, formativa e somativa.

Quadro 6 – CATEGORIZANDO A AVALIAÇÃO EM DIAGNÓSTICA, SOMATIVA E FORMATIVA

Segundo os **objetivos** a que servem, BLOOM (1983), propõe a existência de três tipos de avaliação:	
Avaliação diagnóstica:	realiza-se antes do início do processo ensino-aprendizagem
	visa detectar situações-problema dos alunos ou da turma e subsidiar o planejamento
	permite a percepção do nível de necessidades iniciais e adequação do projeto
Avaliação formativa:	realiza-se, de modo contínuo, ao longo do processo
	visa determinar os resultados em cada unidade
	permite adequar ou reprogramar o processo
Avaliação somativa:	realiza-se ao final do processo
	visa verificar em que grau foram conquistados os objetivos propostos

	Integra a uma quantidade de conteúdos e serve à classificação do aluno

Fonte: Dados organizados pelo autor segundo Raphael (1995), grifo nosso.

Na ótica de Raphael,

> A avaliação deve atuar no sentido de coletar o que o aluno aprendeu, tendo em vista os objetivos a serem alcançados, com a intenção de reformular o processo, na medida dos resultados obtidos. Assim, a avaliação, ao invés de finalizadora do processo, passa a ser diagnóstico-formativa, assumindo o papel de alimentadora do processo, através dos dados obtidos. (RAPHAEL, 1995, p. 40)

Pensar em avaliação formativa é uma ideia fecunda e que pode contribuir para desvendar ou minimizar a dimensão tomada pela conflituosidade que paira sobre a avaliação e a dicotomia entre qualidade quantidade; avaliar e medir, avaliar e verificar, etc...

> Uma avaliação formativa, ou seja, uma avaliação continuada do processo de aquisição de conhecimentos seria desejável para que as crianças [...] pudessem ter o seu desempenho escolar orientado no sentido da realização [...] (VIANNA, 2002, p. 78).

O quadro abaixo dá especial atenção às características da avaliação formativa e às da somativa, ambas presentes no contexto educativo das escolas e no discurso de alguns de seus atores, o que possibilita-nos entender a distinção entre elas.

Quadro 7 - CARACTERIZAÇÕES DA AVALIAÇÃO FORMATIVA EM COMPARAÇÃO À MODALIDADE SOMATIVA

AVALIAÇÃO FORMATIVA	**AVALIAÇÃO SOMATIVA**
Não é um teste em particular, mas "um processo planejado, no qual professores e estudantes usam evidências para promover ajustes no trabalho pedagógico que desenvolvem" (POPHAM, 2008, p. 7)	Os procedimentos avaliativos adotados, por poderem subsidiar um registro de informações relativas ao desempenho do aluno, visam proporcionar uma medida
Contempla uma série de ações organizadas cuidadosamente, pois "É a intenção dominante do avaliador que torna a avaliação formativa" (HAIDJI, 2001, p. 20).	Ocorre ao término de um período de estudos, como um balanço, total ou parcial, do que foi aprendido
É parte essencial do trabalho pedagógico, aliás, sua existência se deve ao aprimoramento do trabalho pedagógico e à promoção da aprendizagem	A avaliação classificatória é uma das manifestações da avaliação somativa
É usada também pelos estudantes	É conduzida pelo professor (HARLEN; JAMES, 1997, p. 366)
Demanda uma análise frequente e interativa do progresso do aluno. Tem a função da promoção de ajustes em prol da proposta curricular almejada.	Geralmente tem o propósito da certificação; o resultado é conferido por meio da nota ou diploma como a medida do que foi aprendido

Fonte: Dados organizados pelo autor segundo Villas Boas (2011).

Dentro da ótica da avaliação formativa, para Villas Boas (2011), esta também pode proporcionar momentos de aprendizagem junto aos alunos, de modo que eles podem vir a ser participantes ativos na avaliação, num processo que a autora propõe considerar que é o de autoavaliação.

No caso de adotar a autoavaliação, a essência da avaliação formativa recai sobre a possibilidade de percepção de cada aluno sobre a lacuna existente entre o objetivo a atingir e a situação em que sua aprendizagem se encontra em relação a este objetivo.

Nesse viés formativo, seu estudo traz na autoavaliação a dimensão de ser uma atividade fundamental do processo avaliativo. Segundo ela, estando diante do contexto da autoavaliação desencadeada no aluno, ao professor cabe identificar e interpretar a lacuna e se por a auxiliar o aluno a tornar-se ciente de sua necessidade.

Num processo de autoavaliação contínua, o envolvimento dos alunos no registro dos resultados obtidos confere-lhes a oportunidade de conseguir acompanhar o próprio desempenho.

A autora considera fecunda a possibilidade de ter os estudantes parceiros nesta importante atividade e assim, companheiros do próprio desenvolvimento. Apresenta a visão de que

> Desde pequenos, os estudantes podem e devem começar a participar das atividades avaliativas, criando-se assim, a cultura da avaliação desvinculada de nota e de promoção/reprovação e articulada à ideia de que todos são capazes de aprender. (VILLAS BOAS, 2011, p. 31)

Segundo Affonso Janela a avaliação formativa é modalidade dependente da prática pedagógica e da relação construída entre professor e aluno; e deve ser utilizada para o fim de melhorar o ensino e a aprendizagem. Na sua visão, essa perspectiva parece harmônica com o sentido de uma relativa autonomia profissional dos educadores e unidades escolares. Ele atribui à avaliação formativa o que parece ser "[...] a forma de avaliação pedagógica mais congruente com o princípio da comunidade e com o pilar da emancipação." (AFFONSO JANELA, 2005, p. 125).

Sobre a prática da avaliação formativa, ele, resgata a ideia de autores como De Ketele (1987) e Cortesão (1993) para corroborar no sentido de se refletir acerca de que

> [...] se o professor pretende identificar problemas sentidos pelos alunos, se, em vez de constatar a existência de dificuldades, pretende entendê-las e enfrentá-las, terá que recorrer o mais possível a diferentes estratégias de análise e registro do que se está a passar na sala de aula (CORTESÃO, 1993, p. 31)

Affonso Janela credita na avaliação, caracteristicamente, formativa como o caminho ideal para um projeto amplo e abrangente voltado para a promoção da aprendizagem, com olhar direcionado para perspectivas emancipatórias. Emancipação do aluno, na escola pública e na sociedade, democrática

> [...] a avaliação formativa (que está longe de ter esgotado todas as suas potencialidades) pode cumprir um papel de rearticulação do Estado com a Comunidade na medida em que ajudar a promover a aprendizagem dos saberes e objetivos curriculares comum, que decorrem de uma escola básica como projecto de um Estado democrático, sem excluir as subjectividades e as necessidades que se expressam na e pela Comunidade. A Escola pública, nesta perspectiva, faz parte do Estado e da Comunidade e só neste sentido pode ser a expressão das tensões e contradições que resultam, por um lado, da convergência cultural decorrente da construção da cidadania e, por outro lado, da divergência multicultural que a sociedade democrática propicia e valoriza. (AFFONSO JANELA, 2005, p. 130)

No sentido de pensar em possibilidades de mudança, Villas Boas (2011), sugere um movimento de reforma curricular que venha a contemplar o nascimento de uma concepção mais rica de avaliação em relação à que apresenta-se vinculada à de medida educacional, esta que vem ganhando ênfase, nos discursos oficiais, até então. Afinal, junto a isto, também aponta outra sugestão: a da existência de uma "inadequada preparação dos educadores para a avaliação" (Villas Boas, 2011, p. 33).

Enfim, legitimando a possibilidade do processo avaliativo vir a ser contexto facilitador e veículo de aprendizagem, em contrapartida à avaliação caracterizada por um sistema de medidas, classificação e seleção, Bertagna (2006) aponta autores cuja concepção avaliativa mantém o foco numa perspectiva social de desenvolvimento e aprendizagem

> Trabalhos com esse enfoque têm sido desenvolvidos por Ludke (1992), Sousa (1991), Freitas (1995, 2003), Saul (1995), Perrenoud (1990), Affonso Janela (1998, 2005), nas pesquisas do LOED (Laboratório de Observação e Estudos Descritivos), na Faculdade de Educação da UNICAMP, entre outros. Estes estudos têm procurado entender a avaliação como um momento que desvela as relações que permeiam a escola e a sociedade, podendo, nessa postura, servir como instrumento de transformação social ao ser utilizado para um diálogo entre os diferentes sujeitos da prática educativa. (BERTAGNA, 2006, p. 63)

Valer-se de processos que mensuram e classificam é tão excludente quanto avaliar "o produto de um indivíduo como um produto individual, mesmo quando este é fruto de um trabalho coletivo […]." Nesse sentido, a escola acaba contribuindo para separar "o homem do outro homem" e legitmando, com essa tomada de atitude, "uma das condições da própria alienação." (AFFONSO JANELLA, 2005, p. 24).

5.4 Avaliação a serviço de que?

> Não se concebe a avaliação de forma isolada, pois ela reflete e é um reflexo da concepção que se tem de Educação, escola e sociedade.
> A exploração das controvérsias e contradições que, se manifestam na avaliação, a discussão dos contornos e das finalidades reais a que vem servindo a avaliação certamente remetem a uma reflexão crítica do ensino, da escola, no contexto da sociedade brasileira.(SOUSA, 1986, p.113)

Não é raro; ao contrário, é comum encontrarmos na literatuta sobre a avaliação educacional a temática imbricada a considerações e relações políticas, uma vez que ela é uma atividade intencional, assim como também embricada em definições de ordem político administrativa do país e do mundo.

Affonso Janella confere destaque para a ideia de que

> A existência de diferentes formas ou modalidades de avaliação traduz frequentemente diferentes funções (manifestas ou latentes) da avaliação, mas também é verdade que uma mesma modalidade de avaliação pode atender a mais de uma função. [...] As funções da avaliação têm que ser, por isso, compreendidas no contexto das mudanças educacionais e das mudanças econômicas e políticas mais amplas. [...] a própria escolha das modalidades e técnicas de avaliação dos alunos supõe e implica uma determinada orientação política. (AFFONSO JANELLA, 2005, p. 18-20).

Bertagna esclarece que

> A compreensão das questões relativas à avaliação exige que se procure novos olhares que revelem, para além do modo imediato como a avaliação se apresenta, a compreensão, também, de suas relações com a sociedade e com a organização da escola, desvendando os limites da prática avaliativa e averiguando as possibilidades que dela possam emergir como um mecanismo de transformação de uma dada realidade. (BERTAGNA, 2002, p. 231)

Perrenoud (1999) apresenta que a avaliação está inscrita numa relação social, enquanto que na perspectiva de Dias Sobrinho (2006), a avaliação educativa tem sua essencialidade na realização da sociedade humana, em sentido amplo e forte

> [...] o que centralmente importa é o que e como uma instituição está fazendo para bem cumprir sua finalidade essencial de formação humana, também no sentido técnico e profissional, mas fundamentalmente social, ético e político. Por isso, a avaliação da educação há de tomar as formas da participação, interação e inter-relação, que são as formas fundamentais do desenvolvimento humano-social (DIAS SOBRINHO, 2006, p. 30).

Ao sabermos que, na escola, a avaliação pode cumprir a função de classificar e excluir, incidindo na repetência e evasão do aluno, torna-se ainda mais relevante propormos neste estudo uma reflexão de avaliação pautada na perspectiva social e sobre a influência que exerce no que diz respeito à construção de uma escola democrática. Essa é uma luta a ser

travada que envolve, também, o confronto com a indiferença e o individualismo.

Reconhecendo a questão política imbricada na dimensão técnica da avaliação, Sousa (1993, p.105-106), identificou "[...] desserviços e inadequações" da prática avaliativa, quando se tem como propósito a democratização da escola."

> Como sentido real, revelou-se que a prática avaliativa se vem caracterizando por: apoiar-se na premiação e classificação, vistas como decorrentes do empenho individual em aproveitar as oportunidades de ensino; servir para controle e adaptação das condutas sociais dos alunos: manifestar-se por relações de poder e subordinação; ocultar a dimensão social da seletividade escolar. (SOUSA, 1993, p. 105-106)

O quadro 8, abaixo, oportuniza uma reflexão analítica acerca dos enfrentamentos a que se travar diante da intencionalidade de uma prática avaliativa mais justa e condizente com a perspectiva social que esta deve compreender.

Quadro 8 - REVELAÇÕES DE ALGUMAS PRÁTICAS AVALIATIVAS DECORRENTES DO ESTUDO INVESTIGATIVO DE SOUSA

Avaliação a serviço de que?	**O que se observa**
❖ Da prática discriminatória, de processo de controle centrado no julgamento, classificação e seleção do aluno	- Uma educação objetivando a conquista de bom desempenho em exames e provas. - Uma prática avaliativa impregnada por normas e regras sobrepostas à finalidade de aprendizagem. - Uma prática onde a classificação sobrepõe à análise, reformulação ou redirecionamento do trabalho desenvolvido com o aluno.
❖ Da manutenção da ordem e da disciplina por meio da submissão/adequação do aluno a padrões e normas comportamentais estabelecidas no interior da escola	- Avaliação centrada no aluno, atribuindo a ele a apresentação de determinado rendimento, em relação às expectativas definidas pela escola. - Avaliação com papel de controle e adaptação de condutas sociais do estudante. - Avaliação desencadeando um processo conflituoso de resistência por parte dos alunos, vivenciada na reação de desobediência destes, punida com a atribuição de baixos conceitos.
❖ Da manifestação de hierarquia e poder com	- Avaliação efetivada, exclusivamente, pelo julgamento que o professor confere ao

foco e processo unidirecional: o aluno; pois só ele é avaliado	aluno. - Prática avaliativa manifestada de forma autoritária, com tendência do de incorporação do aluno do estigma de ser capaz ou incapaz, com reflexo no seu desempenho.

Fonte: Dados organizados pelo autor segundo Sousa(1993).

Em estudo, Sousa relaciona que, apesar da questões sociais e políticas que envolvem a avaliação ao que parece, dentro das escolas, o que determinam práticas de avaliação diferenciadas não são tanto as condições objetivas da escola e do professor, embora não se relega a importância delas para uma educação de qualidade "[...] mas sim, as concepções de mundo, de educação e de ensino dos diversos profissionais que integram a escola." (SOUSA, 1993, p. 95-96)

Dalben (2006) provoca-nos a pensar sobre o propósito da educação e esclarece que um contexto bem sucedido junto à turma, demanda, além da contrapartida das condições materiais e dos espaços físicos apropriados, a construção, junto a ele, do "desejo pelo conhecimento e pelo crescimento"; condição que requer "perspectivas de futuro e um olhar otimista diante da realidade" (2006, p. 84). Ainda não concluído o circuito, a autora esclarece que, aliado a isso, também há que se ter horizontes de construção de uma sociedade capaz de acolher o cidadão como um sujeito de direitos.

Ela advoga que "o brasileiro precisa de experiências formadoras positivas, que o incluam como um ser de trabalho, de cultura e de necessidade de cultura" (DALBEN, 2006, p. 84). Aponta a necessidade de projetos sociais e educacionais integrados, cujas propostas possam garantir "o direito à condições dignas de sobrevivência".

> Da escola centrada nos conteúdos partimos para a escola centrada nos sujeitos, mas... de quais sujeitos estamos falando? Se não tivermos delineados no horizonte a formação humana que almejamos, qual escola estaremos construindo? (DALbEN, 2006, p. 85)

Batista (2011, p. 43), referindo-se à oportunidade existente por meio do trabalho com o aluno, posiciona que "A sala de aula é um espaço físico-pedagógico onde acontecem encontros importantes não somente para o aprendizado, mas também para o desenvolvimento humano."

Villas Boas (2008, p. 9-10) constata que "[…] as produções escritas sobre avaliação têm aumentado, mas sua prática ainda enfrenta muitas dificuldades. [...] Percebe-se que a dimensão técnica ainda ocupa lugar de destaque. Não que esta não seja importante, mas o é ao lado das outras dimensões: social, política, ética e afetiva juntas é que dão suporte ao

processo avaliativo comprometido com as aprendizagens.

Em Sousa (1986, p. 113) encontramos aporte teórico que nos auxilia a entender que "Repensar os fundamentos que norteiam as teorias e práticas avaliativas implica desvendar as ideologias em que se apóiam, na perspectiva de sua superação."

Para Rosimar Siqueira Esquinsani

> Ainda que seja um instrumento de política educacional consolidado, a avaliação em larga escala não prescinde de uma discussão acerca dos seus métodos, sua concepção de avaliação e, sobretudo, dos sentidos atribuídos ao ato de educar expressos em tais avaliações. (ESQUINSANI, 2012, p. 14)

Sordi e Malavazi (2004, p. 106, grifo nosso) apontam a necessidade de desocultarmos a trama que envolve todo o contexto multifacetado

> Uma vez mais é necessário assumir que a educação não é fenômeno neutro o que exige de nós o exercício **da superação da consciência ingênua.** […] acreditamos que é necessário perdermos a ilusão, justamente para que não percamos as esperanças. Há muito que fazer no campo da educação, e um bom começo é entender o papel que cumpre a avaliação nesse cenário, especialmente frente a centralidade que esta categoria tem adquirido em nossos dias.

Cabe-nos compreensão e movimento. Buscarmos formas de nos desafiarmos à construção de processos de avaliação, para a sonhada qualidade na/da educação, sem perder de vista o propósito e a finalidade da educação. É ainda mais desafiador se a proposição tiver como horizonte a construção uma sociedade que venha a se fazer capaz de acolher o cidadão como um sujeito de direitos.

O próximo capítulo traz as formas nas quais percebeu-se qualidade e um pouco de reflexão sobre o tema em relação à intensificação de um sistema nacional de avaliação.

6 QUALIDADE E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: RELAÇÕES E CONTRAPONTOS

> [...] a escola pública de boa qualidade é algo defensável e necessário aos seus usuários, primeiramente e acima de tudo não porque simplesmente vai prepará-los para o trabalho, ou para a universidade, contribuir para o desenvolvimento econômico ou diminuir a delinquência social etc. Embora todas estas razões possam justificar o oferecimento de ensino público de boa qualidade, não pode ser a falta ou questionamento de qualquer uma delas que invalida a razão primeira de que o acesso à cultura é direito universal do indivíduo enquanto ser humano pertencente a determinada sociedade. (PARO, 2003, p. 88)

Segundo Oliveira e Araujo (2005)

> [...] no Brasil, a qualidade de ensino foi percebida de três formas distintas. Na primeira, a qualidade determinada pela oferta insuficiente; na segunda, a qualidade percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental; e na terceira, por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 6).

Em relação à oferta insuficiente de vaga, a Costituição Federal de 1988, alterada pela emenda constitucional nº 14, de 1996, trouxe tanto a obrigatoriedade quanto a gratuidade do ensino fundamental de oito anos, dos 7 aos 14 anos; fato considerado direito público subjetivo, o que colocou os governantes expostos à responsabilização jurídica, caso não garantissem oferecimento da vaga ou a oferta fosse irregular. Contudo, a Carta de 1988 e sua alteração por meio da emenda ainda determinaram "que o direito à educação abrange a garantia não só do acesso e da permanência no ensino fundamental, mas também a garantia de padrão de qualidade como um dos princípios segundo o qual se estruturará o ensino (inciso VII do artigo 206)." (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 5)

Quanto à expansão do ensino, a

> Lei nº 11.114/2005 alterou a redação do referido art. 32 da LDB [Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)], tornando o Ensino Fundamental "obrigatório e gratuito na escola pública, a partir dos seis anos de idade". Nova redação dada ao mesmo artigo pela Lei nº 11.274/2006 caracteriza "o Ensino Fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade". Por sua vez, alterações promovidas no art. 87 da LDB, inicialmente pela Lei nº 11.114/2005 e, posteriormente, pelas Leis nº 11.274/2006 e nº 11.330/2006, definem simplesmente que "o Distrito Federal, cada Estado e Município e, supletivamente, a União, devem matricular todos os educandos, a partir dos seis anos de idade, no Ensino Fundamental", isto é, no Ensino Fundamental de 9 anos. (BRASIL, 2012)

A educação brasileira passou por transformação, nos últimos anos, Oliveira; Araújo

(2005, grifo do autor). Nesse contexto, eles nos chamam a atenção para a necessidade de transformar o *padrão de qualidade para todos* em parte do direito público e subjetivo à educação fundamental.

Ao referirmo-nos ao Estado, quanto ao seu efetivo papel, pontuamos o quanto lhe compreende apresentar uma definição sobre qualidade. Embora com uma realidade de imprecisão quanto ao seu conceito, como já discorrido sobre anteriormente, Dourado e Oliveira (2009) esclarecem que a legislação de diversos países estabelece a definição de padrões mínimos de qualidade como sendo dever do Estado garantir.

Quanto ao Brasil, esse contexto não é diferente. A legislação do país, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e para o Plano Nacional da Educação (PNE), informam-nos sobre a relevância no que tange a definição de padrões de qualidade de ensino.

Apresentamos, no quadro abaixo, o que versam sobre qualidade os autores Horta Neto (2007); Saviani (2009); e Cury (2010), em relação à alguns trechos de bases legais que discorrem sobre a temática.

Quadro 9 - APONTAMENTOS DA LEGISLAÇÃO ACERCA DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

LEGISLAÇÃO	INDICAÇÃO
1961[26] - Aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB	Em 1961, durante o regime parlamentarista, tendo Tancredo Neves como Primeiro Ministro, aprova-se, pelo Congresso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB[27]. Entre os diversos temas de que tratava a anterior, a Lei 4.024/61, destaca-se a primeira referência de um instrumento legal ao termo: qualidade da educação. No seu artigo 96, a Lei determina que cabe ao Conselho Federal de Educação e aos Conselhos Estaduais de Educação desenvolver esforços para: [...] Melhorar a qualidade e elevar os índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo:

[26] ‘‘Na década dos sessenta, a relação entre avaliação e qualidade foi tema de destaque internacional e teve seu marco de referência nos Estados Unidos a partir de 1965. Nesse ano foi realizado o primeiro grande levantamento educacional em larga escala, que deu origem ao chamado Relatório Coleman. Este estudo baseou-se em uma pesquisa do governo americano envolvendo 645 mil alunos distribuídos em cinco diferentes níveis de ensino, com o objetivo de verificar entre diversas escolas, qual era a variação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos. Este estudo foi resultado direto da Lei dos Direitos Civis de 1964 daquele país, que procurava resgatar os direitos dos negros. Pela primeira vez verificou-se que as diferenças existentes entre os alunos eram explicadas muito mais pelas variáveis socioeconômicas do que por causas existentes no interior das escolas (Bonamino e Franco, 1999; Vianna, 2005). Os resultados desse relatório foram amplamente divulgados em diversos países, inclusive no Brasil, dando origem a debates e estudos acadêmicos sobre os fatores que influenciavam a qualidade educacional. (HORTA NETO, 2007, p. 1-2)

[27] No termo dessa Lei, associou-se o termo qualidade aos índices de produtividade do ensino, tendo como parâmetro seu custo, Cury (2010). Este tema começara a ganhar relevância no mundo todo a partir da década de 1980.

	- Promovendo a publicação anual das estatísticas do ensino e dados complementares, que deverão ser utilizados na elaboração dos planos de aplicação de recursos para o ano subsequente; - Estudando a composição de custos do ensino público e propondo medidas adequadas para ajustá-lo ao melhor nível de produtividade.
Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971	No inciso "b", do Artigo 43 constante no Capítulo VI - Do Financiamento, a lei traz sobre a destinação de recursos públicos relacionando-os ao discurso de melhoria progressiva do ensino Art. 43. Os recursos públicos destinados à educação serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do ensino oficial, de modo que se assegurem: b- a melhoria progressiva do ensino, o aperfeiçoamento e a assistência ao magistério e aos serviços de educação.
1988 – Constituição Federal[28]	"Depois de mais de 25 anos, o termo qualidade voltou a aparecer nos textos legais, agora na Constituição Federal de 1988. No seu capítulo sobre Educação, a Constituição estabelece que a educação deve ser ministrada com base em sete princípios, dentre eles a "garantia do padrão de qualidade". Apesar de presente na Constituição, nenhuma legislação complementar definiu qual seria esse padrão." (HORTA NETO, 2007, p.2)
1996 – Aprovação da LDB, Lei nº 9394/96[29]	"Pela primeira vez a legislação refere-se à coleta de informações e à avaliação com o objetivo de atuar sobre a qualidade do ensino. Em seu artigo 9º, inciso V, a Lei determina que cabe à União a coleta, a análise e a disseminação de informações sobre educação. O inciso VI, desse mesmo artigo, estabelece também que a União, em colaboração com os sistemas de ensino, deve assegurar um processo nacional de avaliação do rendimento escolar nos dois níveis de ensino com o objetivo de definir prioridades para melhorar a qualidade do ensino." (HORTA NETO, 2007, p. 3)
2001 – Aprovação da Lei nº 10.172 estabelendo o Plano Nacional de Educação (PNE)	[...] obedecendo à determinação do artigo 14 da Constituição Federal, que consistia na elaboração de um plano plurianual para a educação, aprovou-se a Lei 10.172 que estabelece o Plano Nacional de Educação – PNE, partindo da premissa de que existia limitação de recursos financeiros e que a construção da qualidade da educação é uma tarefa constante e progressiva. Nele o estabelecimento de cinco prioridades, onde a quinta delas, de certa forma reafirmando o artigo 9º da LDB,

[28] Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
I - erradicação do analfabetismo;II - universalização do atendimento escolar;III - melhoria da qualidade do ensino.
Este artigo explicita que a melhoria da qualidade do ensino é um dos objetivos maiores do Plano Nacional de Educação. Na íntegra, a legislação está disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>

[29] Segundo Cury (2010) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n. 9.394/96 ***pontua 10 vezes o termo qualidade***, seja como padrão de qualidade; padrão mínimo de qualidade; avaliação de qualidade; melhoria da qualidade; aprimoramento da qualidade e ensino de qualidade. E ainda, além de repetir, no artigo 3º, IX, o disposto no artigo supra-citado na Constituição, a qualidade comparece de vários modos: "Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] IX - garantia de padrão de qualidade". (grifo nosso)

<table>
<tr><td></td><td>determinou: o desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, [...], contemplando também o aperfeiçoamento dos processos e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino (Brasil, 2001, p. 35).” (HORTA NETO, 2007, p. 4)</td></tr>
<tr><td>2006 – Criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais do Ensino - FUNDEB por meio da Emenda Constitucional nº 53/06</td><td>Ele assinala a necessidade de um padrão de qualidade de ensino nacionalmente definido, em repetição ao que já havia sido previsto na Emenda Constitucional nº 14/96.</td></tr>
<tr><td>2007 – 15 de março: apresentação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) lançado, oficialmente, pelo Ministério da Educação (MEC)[30] em 24 de abril de 2007, simultaneamente à promulgação do Decreto nº 6.094, que dispusera sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação1</td><td>Segundo Saviani (2009) o PDE tivera recepção favorável pela opinião publica. Na visão do autor, “O aspecto que teria sido o principal responsável pela repercussão positiva se refere à questão da qualidade do ensino, seu objetivo precípuo: o PDE foi saudado como um plano que, finalmente, estaria disposto a enfentar esse problema, focando prioritariamente os níveis de qualidade do ensino ministrado em todas as escolas de educação básica do país. […] Ambicioso, já em sua origem, o plano agregara, trinta ações incidindo sobre os mais variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades. Novas ações foram sendo acrescentadas, pelo MEC, no decorrer de sua execução. No site do Ministério, no início de 2009, o Plano estampara 41 ações.” (SAVIANI, 2009, p. 1, grifo nosso)</td></tr>
<tr><td>Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 -2024</td><td>No inciso IV, de seu Artigo 2º, aponta como uma das diretrizes a “melhoria da qualidade da educação” e pontua qualidade, vinculada ao IDEB na Meta 7.
Meta 7 - Qualidade da educação básica/IDEB – “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:
<table>
<tr><th>IDEB</th><th>2015</th><th>2017</th><th>2019</th><th>2021</th></tr>
<tr><td>Anos iniciais do Ensino Fundamental</td><td>5,2</td><td>5,5</td><td>5,7</td><td>6,0</td></tr>
<tr><td>Anos finais do Ensino Fundamental</td><td>4,7</td><td>5,0</td><td>5,2</td><td>5,5</td></tr>
<tr><td>Ensino Médio</td><td>4,3</td><td>4,7</td><td>5,0</td><td>5,2</td></tr>
</table></td></tr>
</table>

Fonte: ´Dados organizados pelo autor Horta Neto (2007); Saviani (2009); Cury (2010); Brasília (2014), grifo nosso.

No entanto, a definição de um padrão único de qualidade, por exemplo, ao se tomar a ideia de medida do desempenho do aluno em avaliações em larga escala como sinônimo de qualidade educacional se revela incipiente, a considerar que a qualidade da educação “não se

[30] “Na verdade, o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC.” (SAVIANI, 2009, p. 5)

circunscreve a médias, em um dado momento, a um aspecto, mas configura-se como processo complexo e dinâmico, margeado por um conjunto de valores como credibilidade, comparabilidade [...]" validade e incorruptibilidade. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p.207)

Nesse sentido de complexidade inerente à concepção de qualidade *e, ainda, para todos*, e considerando que foi tomada, pelas políticas educacionais, a ideia de medida de desempenho do aluno em avaliações em larga escala e, por meio dos seus indicadores de proficiência dos alunos em português e matemática como sinônimo de qualidade na educação, apontamos que a pretensão de discorrer sobre qualidade não nos permite fazê-la dicotomizada da avaliação educacional (grifo nosso).

Portanto, trazemos considerações de que já na década dos sessenta, a relação entre avaliação e qualidade foi tema de destaque internacional e teve seu marco de referência nos Estados Unidos a partir de 1965. (HORTA NETO, 2007, p.2)

A intensificação da importância que passou a ser conferida à avaliação nacional, por meio dos discursos oficiais, como estratégia para melhorar a qualidade do ensino no país, foi ressaltada, entre outros aspectos, pelo Plano Nacional de Educação para Todos, 1993-2003 (Brasil-MEC, 1993), elaborado, segundo Horta Neto (2007), como resposta aos compromissos assumidos pelo Brasil na década dos anos 90.

Assim, no decorrer dos anos de 1990, acentuadamente, no período posterior a 1994, a sociedade brasileira viu o tema da qualidade do ensino ganhar centralidade, como objeto de regulação federal. Essa viabilidade, contudo, requereu e, portanto, ocorreu associada ao aporte de um sistema de informações educacionais conjugado a um sistema nacional de avaliação, Coelho (1988).

Nessa confluência, avaliação e qualidade, cada vez mais, correlacionadas, passaram a circundar os discursos das políticas educacionais, pronunciados em nome da oferta de melhorias na qualidade da educação nacional.

Em estudo de Horta Neto (2007, p. 5) encontramos legitimidade a esse contexto, percebida pelo fato dos instrumentos legais (Lei 9.394/96, Decreto 2.146/97 e Lei 10.172/01), estarem indicando "[...] a grande ênfase que passa a ter a coleta de informações e a avaliação como instrumentos de gestão da educação".

A (pretensa) narrativa de se construir a qualidade educacional, legalmente, passou a caminhar atrelada com a ideia de medida do desempenho do aluno em avaliações em larga escala como sinônimo de qualidade educacional.

No entanto, a legislação deixava claro que "[...] programas de avaliação de desempenho da educação básica deveriam ser disseminados por todos os estados brasileiros,

com o apoio técnico e financeiro da União.” (HORTA NETO, 2007, p. 5) Medir o conhecimento do aluno sob a perspectiva da conquista de resultados se fazia pressupoto do discurso oficial em defesa da qualidade na educação, fato sobre o qual não se viu pairar hesitações.

Nesse sentido, Coelho (1988, p. 237), fundamentada pelas ideias de Locatelli (2002, p. 5), também apresentou em seus estudos a condição explícita de caber à avaliação sistêmica da educação básica o objetivo de “monitorar a qualidade”.

Em confluência a essa premissa, Coelho (1988) aponta ainda, que seria a promoção da incorporação da avaliação externa no cotidiano escolar, a sistemática que apoiaria a melhoria da qualidade do ensino; segundo a política educacional.

Contudo, mesmo com sistema de informações educacionais conjugado a um sistema nacional de avaliação o fato é que persiste um generalizado descontentamento com o ensino oferecido pela escola pública fundamental.

Esse é um traço que tem apresentado permanência marcante nas últimas décadas, quer seja no âmbito dos sistemas escolares; quer seja dos estabelecimentos de ensino; também nos discursos sobre políticas públicas em educação e nas produções acadêmicas, Paro (2007).

Implícito a isso, nota-se a denúncia da não-correspondência entre teoria e prática, entre o que é proclamado e o que, de fato, se efetiva me termos de qualidade do ensino.

A questão é: que conceito de qualidade vale a pena ser colocado como horizonte, a considerar que educação não se trata apenas de informação, e mensuração; que educação relaciona-se com o "aprender a viver com maior plenitude que a história possibilita e, em certo sentido, “de favorecer uma vida com maior satisfação individual e melhor convivencia social". (PARO, 2007, p. 21)

Com vistas a encontrar concepção ou definição plausível de qualidade, respaldados pelas ideias de Paro (2007), entendemos que barreiras terão que ser desconstruídas, como as que são impostas pela existência de múltiplos pontos de vista sobre qualidade; também pela falta de precisão; e existência de limites quanto à superficialidade com que muitas vezes o tema é tratado, entre outros ainda; visto que todos estes, em nada corroboram para uma visão realista do que se pretende e se deve defender como dimensão da qualidade educacional.

O fato a considerarmos é que a qualidade "depende dos objetivos que se pretende buscar com a educação" e na ausência de explicitação ou justificação destes pode ocorrer de, "[...] em acréscimo à não-correspondência entre medidas proclamadas e resultados obtidos, estar-se empenhando na realização dos fins errados ou não inteiramente de acordo com o que se pretende." (PARO, 2007, p. 15)

Parece-nos justo admitirmos, ainda apoiados nas ideias de Paro (2007, p. 15), que sobre a escola fundamental paira a realização de objetivos em dupla dimensão: uma individual e outra social. Quanto à dimensão individual, esta compreende o "provimento do saber necessário ao auto-desenvolvimento do educando": diz respeito ao que já foi mencionado acima, tange ao educar para "viver bem" .No que refere-se à dimensão social está ligada à formação do cidadão, com vistas a sua contribuição para a sociedade; para a "realização da liberdade como construção social": uma educação voltada para a democracia.

6.1 Afinal, que qualidade estamos buscando?

> Qualidade é algo que, na linguagem comum, tem sido considerado como uma agregação que confere valor superior a um bem, a um serviço ou a um sujeito. Trata-se de um atributo ou predicado virtuoso pelo qual esse sujeito, bem ou serviço se distingue de outros semelhantes considerados ordinários. Ela caracteriza e distingue algo ou alguém como por uma certa propriedade que lhe é inerente. A qualidade também pode ser apontada como capacidade para efetuar uma ação ou atingir uma certa finalidade (CURY, 2010, p. 15).

Segundo Cury (2010, p. 15, grifo do autor) o termo qualidade "[...] advém do latim *qualitas*, mas cuja procedência mais funda é a de *poiótês* do grego e que significa um título definidor de uma categorização ou classificação."

Souza (1997) afiança que uma educação de qualidade e voltada para a emancipação e conquista da autonomia do ser humano tem se configurado, cada vez mais, uma realidade desejada no cenário nacional.

Assim, pensarmos no reconhecimento de uma educação de qualidade como um direito fundamental de todos, não é suficiente para expressarmos esse significado atribuído ao termo. Pensarmos, sobretudo, em medida de desempenho como retrato de qualidade da educação também não dá conta, pois em contraposição ao que vem apregoando as políticas educacionais de intensificação das avaliações externas, Ravitch (2010) defende que, nota alta, não equivale à boa educação ou à melhor educação.

No entanto, considerar que uma educação de qualidade, direito fundamental de todos, compreende o papel de construir uma sociedade democrática e mais justa, começa a aquecer o estabelecimento de relações pertinente à discussão.

Nesse sentido, negar e buscar reagir à perspectiva simplista de que qualidade pode ser referendada, única e exclusivamente, por meio da apresentação de um índice, tido como valor de medida do desempenho dos estudantes em avaliações externas, intensifica, na proporção necessária o debate sobre a temática em questão.

Em nossas considerações sobre qualidade, como reconhecimento de possibilidades, propomos a consideração de quatro fatores relativos a um contexto educacional que busque dar centralidade à promoção da aprendizagem. Os fatores propostos são: respeito, competência, consideração para com os demais e integridade entre atores educacionais; todos relacionados aos conceitos de Freitas e Sordi (2013) sobre a questão referindo-se à perspectiva de "confiança relacional"

Nesse sentido, Freitas e Sordi (2013), apontam no conceito de "confiança relacional" ideia oposta a de controle da escola por índices e exames. Citando Bryk; Scheider (2002), trazem para reflexão que

> [...] [a ideia] propõe que "a participação social não vincula apenas benefício material aos indivíduos, mas também importantes recompensas sócio psíquicas. [...] Os professores atribuem grande importância às recompensas psicológicas associadas ao seu trabalho." (BRYK; SCHEIDER, 2002, p. 15). Para [esses] autores, a confiança relacional vê as trocas sociais de escolarização organizadas ao redor de um [...] conjunto de papeis afins: professores com estudantes, professores com outros professores, professores com pais de aluno e com seu diretor. Cada parte mantém um entendimento de suas obrigações e tem alguma expectativa sobre as obrigações de outros. A manutenção (ou crescimento) da confiança relacional em um dado papel requer sincronismo nestas obrigações e expectativas mútuas. (p. 20). Nesse sentido, continuam os autores[Bryk; Scheider], a dinâmica da confiança relacional está baseada numa combinação de quatro fatores: respeito, competência, consideração para com os outros e integridade. (FREITAS; SORDI, 2013, p.88)

A partir dessa maneira de conceber o processo de construção da qualidade, as relações estabelecidas entre as pessoas, na visão dos autores, significam e contam mais do que os números; ou melhor, os números passam a ser consequências das relações.

Outra perspectiva que corrobora para a constituição desse cenário, segundo os referidos autores, diz respeito ao conceito de "responsabilização participativa" que segundo Freitas e Sordi (2013) implica não somente o papel dos atores da escola, mas também a atuação de outros, para além do contexto escolar.

Referendam, com isso, a entrada do Estado nesse contexto; no que diz respeito aos papéis que lhe são esperados executar, como por exemplo, a demanda que lhe pertence quanto à garantia de condições, minimamente, imprescindíveis para o funcionamento das escolas, o outro pólo de negociação que essa perspectiva compreende, além da escola e seus atores.

Nessa noção de qualidade "negociada", os autores definem duas importantes dimensões: uma referente ao conceito de "promoção de mudança"; e outra à participação.

Quanto à "promoção de mudança", apresentam-na como decorrente de um processo de participação e construção local, haja vista o conhecimento acumulado pelos atores do interior

das escolas: "[...] são os atores sociais envolvidos com os problemas os que detêm conhecimentos importantes sobre a natureza deste, seus limites e possibilidades." (FREITAS; SORDI, 2013, p. 89). Aqui não desconsideram, contudo, a demanda que pertence ao poder público; como mencionamos anteriormente, no que diz respeito ao compromisso com uma "cesta de responsabilidades" configuradas pelas políticas globais em relação ao funcionamento dos sistemas; da unidade escolar.

Nas ideias de Dourado e Oliveira (2009), há que se considerar o caráter "polissêmico e multifatorial" da qualidade. Essa perspectiva corrobora para visão panorâmica sobre as diversas dimensões, níveis e caracterizações intrínsecas ao contexto.

Reconhecemos que suas ideias podem dirigir a nossa busca, pois dizem respeito à condições imprescindíveis para a existência e sobrevivência da escola, quiçá numa perspectiva compreende a qualidade educacional.

Portanto, seus estudos nos trazem duas dimensões que permeiam a temática, as quais julgamos, igualmente, pertinentes para serem consideradas neste estudo: a intra e a extra-escolar.

Assim, quanto às dimensões extraescolares, os autores as apresentam classificadas em dois níveis:

- o espaço social: este que diz respeito à dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos, inclusive quanto a consideração da "identidade individual e social dos estudantes, tendo em vista o seu desenvolvimento integral e, portanto uma aprendizagem significativa";
- as obrigações do Estado: considera-se aqui a dimensão dos direitos dos cidadãos e das obrigações do Estado, como: a que incide sobre a igualdade para a condição de acesso e permanência na escola; também referente à implementação de um sistema de avaliação voltado para subsidiar o processo de gestão educativa e para a garantia da melhoria da aprendizagem.

Com relação às dimensões intraescolares, consideram quatro planos:

- ✓ **plano do sistema**: refere-se às condições de oferta e garantia de instalações gerais e adequadas aos padrões de qualidade;
- ✓ **plano da escola**: referendando a gestão democrático-participativa e organização do trabalho escolar; a estrutura organizacional; o projeto pedagógico coletivo da escola; os métodos pedagógicos apropriados ao desenvolvimento dos conteúdos; e

> os *processos avaliativos voltados para a identificação e solução de problemas de aprendizagem*;
>
> - ✓ **plano do professor**: no que diz respeito à formação, profissionalização e ação pedagógica; também ao ambiente profícuo como categoria para o estabelecimento de relações interpessoais que valorizem atitudes e práticas educativas;
> - ✓ **plano do aluno**: relativa à ênfase ao acesso, permanência e desempenho escolar; considerando-se neste, ainda, a aprendizagem e o modo como os alunos aprendem. Pontuamos, novamente, aqui a menção dos autores quanto aos processos *avaliativos centrados na melhoria das condições de aprendizagem e no desenvolvimento dos educandos*; inclui-se ainda, neste ítem, a percepção positiva dos alunos, assim como, a projeção de sucesso no tocante a trajetória acadêmico-profissional (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 208-210, grifo do autor)

Não só Dourado e Oliveira (2009), como também outros renomados estudiosos na área divergem da premissa da boa educação apenas como resultado de uma política de mensuração. Atualmente é possível encontrar significativas contribuições com essa contraposição.

Cada qual com sua perspectiva, apontamos também Toschi, Oliveira e Libâneo (2013, p. 435), por exemplo, cujas ideias também contrapõem-se à política de mensuração. Na visão dos autores, "[...] os resultados do processo educativo são de natureza muito mais qualitativa que quantitativa".

Ao conseguirmos apontar, ainda, nessa corrente de ideias a de que "a Educação Básica está esvaziada de conteúdo e de significado, aligeirada e alienada [...]." (MARTINELI, 2009, p. 9099); consequentemente, em contraponto, nos lançamos ao resgate das ideias de Freitas et al. (2009) cuja indicação direciona rumo a valorização de

> Uma negociação ampla e responsável *com os que fazem a escola* da escola – em torno do seu projeto político-pedagógico e das suas demandas, incluindo um sistema de monitoramento da qualidade público construído coletivamente – pode ser a maneira de fazer alguma diferença. (FREITAS, et al., 2009, p. 66)

Bondioli (2004), também citada por Freitas et al. (2009), é tomada, neste espaço, como autora cuja ótica também corrobora ao apontar a relevância sobre o caráter negociável[31], participativo, auto-reflexivo, contextual, processual e transformador da

[31] Qualidade negociada é um conceito que chega até o leitor por meio de uma experiência italiana, decorrente de um estudo de Anna Bondioli (2004).

qualidade na educação. Seus estudos afiançam que

> A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que tem responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, idéias sobre como é a rede [...] e sobre como deveria ou poderia ser. (BONDIOLI, 2004, p.14)

Outro contraponto à ideia de relacionar qualidade educacional a produto de medidas do rendimento escolar dos alunos, nos chega por meio das considerações de Biesta (2012); autor que advoga pela emersão de um fenômeno oposto à mensuração. Sugere a *superação* da adoção de modelos empresariais nas políticas públicas. Nessa perspectiva, o autor apresenta a importância de uma ***reconexão* com a finalidade da educação** (grifo nosso).

Adverte-nos para o fato de que

> Descuida-se facilmente da necessidade de se comprometer explicitamente com valores [outros, que não somente os numéricos, os mensuráveis] nas decisões acerca dos rumos da educação, principalmente nos casos em que os conceitos usados [como os apresentados pelo IDEB, por exemplo] já parecem expressar valores [...] [diante do cenário de intensificação das avaliações em larga escala]. A questão é se estamos de fato mensurando o que valorizamos ou se só estamos mensurando o que podemos facilmente mensurar e, assim, acabamos por valorizar o que medimos, ou conseguimos medir. (BIESTA, 2012, p 12)

Para ele "[...] as [estratégias] que dão oportunidades para os alunos explorarem seus próprios modos de pensar, fazer e ser, podem ser mais desejáveis do que as que se orientam efetivamente para um fim pré-estabelecido (BIESTA, 2012, p. 813). Desta forma, ao invés de se defender uma educação eficaz nos moldes atuais [como têm sido defendidas, pelos discursos oficiais], é preciso questionar ou mesmo desejar saber: "*eficaz para quê*?" e "*eficaz para quem?*" Bogotch; Mirón; Biesta; (2007, grifo do autor).

Silva, por suas ideias, é mais uma autora que oferece contribuições significativas para um pensar distinto da ideia de mensurar para qualificar. Ela nos aponta que a qualidade... "[...] **não se restringe** a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos *a priori* e a medidas lineares descontextualizadas." (SILVA, 2009, p.223, grifo nosso)

Portanto, é pertinente propor pensarmos em quais rumos norteariam a construção de uma educação que emancipa e, a partir dessa premissa nos lançarmos a ressignificar o que é, de fato, importante avaliar.

Freire (2001) inspira-nos quanto a busca por novos rumos; ao propor o reconhecimento de que

> A existência humana é que permite, portanto, **denúncia e anúncio**, indignação e amor, conflito e consenso, diálogo ou sua **negação com a verticalidade de poder**. Grandeza ética se antagonizando com as mazelas antiéticas. É exatamente a partir dessas contradições que **nascem os sonhos** coletivamente sonhados, que temos as **possibilidades de superação das condições de vida** a que estamos submetidos como simples objetos para tornar-nos **todos e todas seres mais**. (FREIRE, 2001, p.14 - grifo nosso)

> Em minha visão "SER" no mundo significa transformar e re-transformar o mundo, e não adaptar-se a ele. Como ser humano, não resta dúvida de que nossas principais responsabilidades consistem em **intervir na realidade e manter nossa esperança.** (FREIRE, 2001, p. 37, grifo nosso)

De fato, levantar debate sobre a qualidade educacional demanda, nada menos, que reconhecer e apreender um conjunto de determinantes que influenciam esse processo, pois

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

E a qualidade,

> [...] é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico. [...] tal perspectiva implica compreender que embates e visões de mundo se apresentam no cenário [...]. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 202-203).

Com a dimensão de qualidade que os estudos de Silva propõem que seja reconhecida, a autora delineia Qualidade social, como já mencionada anteriormente

> [...] que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas. (SILVA, 2009, p. 223)

Nessa dinâmica, sua perspectiva revela a propositura de contexto pontuando que o esforço por compreender a qualidade, demanda um pensamento baseado na ampla perspectiva que seu conceito remete.

Para isso, é fundamental que se considere seus desafios e possibilidades, potencialidades e limitações. Requer o entendimento de que a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidenciam e acabam por definir os elementos que não só qualificam, mas também avaliam e precisam a natureza, as propriedades e os atributos inerentes a um processo educativo de qualidade social.

Segundo Paro (2003, p. 90) o fundamental é

> [...] fazer uma escola competente para atender o seu usuário de hoje. Porém, mais uma vez é preciso insistir em que adequar-se aos usuários não significa "baratear" conteúdos, mas sim colocar-se em consonância com as características e com os reais interesses (imediatos e estratégicos) da população a que se destinam. (PARO, 2003, p. 91)

Na visão de Saviani (2009, p. 46-47) é pertinente uma sugestão ao MEC: que este reconheça a necessidade do Brasil investir muito mais na educação. E para um convencimento diante da proposta, o autor até apresenta um exercício numerológico

> […] se dobrássemos o percentual do PIB, haveria recursos suficientes para tratar a educação com a devida seriedade e de acordo com a prioridade que é proclamada nos discursos oficiais, mas nunca efetivamente considerada.

O autor propõe o reconhecimento da necessidade de se prover

> […] recursos que permitiriam dar o salto de qualidade necessário para colocar a educação brasileira num patamar civilizado, condizente com a magnitude de seu território, de sua população e de sua economia. E estaríamos em condição de equipar adequadamente as escolas e dotá-las de professores com a formação obtida em recursos de longa duração, com salários gratificantes, compatíveis com seu *autovalor social*. Isso permitirá transformer as escolas em ambientes estimulantes, nos quais as crianças, nelas permanecendo em jornada de tempo integral, não terão como não aprender. Seu êxito sera resultado de um trabalho pedagógico desenvolvido seriamente, próprio de *profissionais bem preparados e que acreditam na relevância do papel que desempenham na sociedade*, sendo remunerados à altura de sua *importância social*. (SAVIANI, 2009, p. 47, grifo do autor)

7 CARACTERIZAÇÃO DA REDE DE ENSINO DO MUNICÍPIO PESQUISADO

7.1 Breve histórico

Segundo os relatos de profissionais que atuavam na época de constituição da Secretaria Municipal da Educação do Município pesquisado, na transição de governo em 1997, assim que foi informado sobre a vitória na eleição, o Prefeito, então eleito, mesmo ainda não empossado, manifestou, por meio de convite a profissional de sua escolha, o interesse em tomar as primeiras providências rumo ao que viria a se tornar a Secretaria Municipal de Educação do referido município.

A partir da indicação do prefeito eleito para a liderança ao cargo de "Secretária" da Educação, se procedeu à constituição da equipe de trabalho da futura secretaria de educação do minicípio.

Assim, tudo começou com a liderança de uma secretária da educação, envolvendo mais seis diretores de departamento que gradualmente, passaram a absorver alguns poucos funcionários operacionais em cada um dos seus seis departamentos recém constituídos para dar o suporte necessário às escolas e seus profissionais.

O que notamos ter ocorrido junto aos participantes foi um processo de resgate de suas memórias. Enquanto pesquisadores, pudemos perceber, nos relatos, o quanto estas memórias permanecem "vivas", pelo vigor das narrações que nos fizeram sobre os fatos ocorridos a partir do início da Secretaria Municipal da Educação pesquisada, em 1997.

Os participantes, atualmente, permanecem ativos na área de educação. Embora já tendo conquistado as respectivas aposentadorias, ainda não abandonaram as atividades na esfera educativa. Em virtude da apresentação de farto material, oral e escrito, pudemos construir uma parte descritiva, rica em detalhes, sobre a constituição do Sistema de Ensino Municipal investigado.

A interlocução, reportada ao período de 1997, revelou-nos que a Rede Municipal deu seus primeiros passos, em direção a sua constituição, com a transformação de parquinhos infantis, ou seja, pequenas unidades de Educação Infantil em escolas com atendimento também ao Ensino Fundamental. O passo seguinte foi absorver as Creches, denominadas Centros Infantis.

O quadro de alunos da recém-criada Secretaria foi constituído pela absorção de, aproximadamente, 3.600 crianças, as quais já frequentavam os parquinhos espalhados pelo município.

Assim, a Secretaria da Educação teve o seu início respondendo por 17 parquinhos mais 16 centros infantis – C.Is (creches); que haviam sido absorvidas do Centro de Promoção Social Municipal (CEPROSOM).

Os profissionais relataram, sobre o período iniciado em 1997, ter sido uma fase na qual "tudo, todas as decisões, eram muito conversadas" entre os Diretores dos Departamentos recém constituídos na "Secretaria". Um dos profissionais relatou que não era rara a conduta de, para tornar possível o atendimento a todos que precisassem, de algo por parte dos Departamentos recém-criados na Secretaria. Relatou-nos, ainda, que o expediente do dia se encerrava oficialmente, mas era estendido extraoficialmente, por consenso e decisão entre os membros, a fim de que pudessem dar conta de atender a demanda da pasta que se constituía naquele período, e, assim, fossem capazes, juntos, de refletir e definir sobre os próximos procedimentos necessários a serem adotados.

Vale destacar também que, na época da origem da Secretaria, se deu a criação do Serviço Social Escolar, com uma Assistente Social na função de Coordenadora Geral junto ao grupo constituído por outras 16 Assistentes Sociais que já atuavam nos respectivos Centros Infantis absorvidos. Durante essa gestão política, mais um Centro Infantil foi construído, totalizando 17 deles, ao término do mandato.

Lembramos aqui, que as poucas unidades de pré-escola existentes, ficavam sob a orientação de profissionais em exercício junto ao Centro de Promoção Social Municipal (CEPROSOM) e essas escolinhas não possuíam diretor.

Quanto à figura do diretor de escola, nesse período apenas existiam os intitulados Coordenadores dos Centros Infantis, que atuavam na administração das referidas unidades. O número inicial era dezesseis creches. Nessa época, essas dezesseis unidades municipais existentes (Centros Infantis) funcionavam vinculadas à Assistência Social do município.

Nesse cenário, sem um prédio próprio, a "Educação" funcionava no décimo andar de um edifício antigo, localizado no centro da cidade, onde em cada um dos seus andares, era oferecido um tipo de atendimento à população, por abarcar, cada qual, um setor/pasta da Prefeitura Municipal.

Em decorrência da necessidade e das insuficiências quanto às condições de atendimento à população que eram oferecidas no local, os profissionais que atuavam junto à Educação deslocou-se para o prédio do Centro de Promoção Social Municipal (CEPROSOM), ainda sem a estrutura adequada para sua organização e atendimento ao público.

Nesse contexto, uma das diretorias em exercício na época, foi instalada junto à Escola Municipal de Ensino Supletivo (EMES), que era unidade escolar vinculada ao Gabinete do

Prefeito. Sua sede ficava localizada em região central do município, esquina com o Mercado Municipal da cidade. Inicialmente chamada Centro de Escola Municipal de Ensino Supletivo (CEMES), o que correspondia ao antigo MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), a escola, anteriormente ao período de 1997, era presidida por Assessora de Gabinete do Prefeito.

Um fato relevante sobre a constituição oficial da Secretaria Municipal da Educação, conforme apresentado pelos participantes ouvidos, foi a concomitância com o ano de vigência da Lei nº 9394/96, sancionada pela Presidência da República no dia 20 de dezembro de 1996, e que passou a vigorar a partir de 1º de janeiro do ano seguinte, exatamente em 1997.

Portanto, a vigência da Lei nº 9394/96, tornou-se marco ou mola propulsora da criação da Rede Municipal de Ensino pesquisada; instituída por meio da Lei Complementar nº 183, de 22 de outubro de 1997, para atendimento das disposições legais contidas na Lei Federal nº 9394/96 e para implantação da política educacional do Município.

> **Artigo 1º**- A Rede Municipal de Ensino do Município [...] passa a ser constituída da seguinte forma:
> - Escolas Municipais de Educação Infantil (E.M.E.I.);
> - Escolas Municipais de Ensino Fundamental (E.M.E.F.);
> - Escolas Municipais de Educação infantil e Ensino Fundamental (E.M.E.I.E.F.);
> - Escola Municipal de Ensino Supletivo (E.M.E.S.);
> - Centros Infantis (C. I.).
>
> **Artigo 3º**- Ficam absorvidos e incorporados pela Secretaria Municipal da Educação, todos os Centros Infantis oficiais implantados no Município [...].
>
> **Artigo 5º** - Ficam criadas, acrescidas às já existentes, 30 (trinta) funções gratificadas de Diretor de Escola, instituídas na forma da Lei Complementar nº 70, de 18 de dezembro de 1991.

Quanto aos fatos que fazem parte da história da constituição da Rede de Ensino Municipal, vale apontar também a reorganização da Rede Estadual, em 1996, na qual foram separadas as classes de 1ª a 4ª séries do primário (Ensino Fundamental) das classes de 5ª à 8ª séries, na época, o equivalente ao denominado ginasial.

Nos anos anteriores a 1997, portanto, era o Estado o responsável pela educação primária pública aos alunos do município investigado. Assim, com a reorganização, facilitaria ao município quando este assumisse tal modalidade de ensino, agregando ao atendimento da Educação Infantil que já acontecia na esfera municipal.

Legitimando o caráter da laicidade para a educação na esfera pública, a partir de 1997 a Secretaria Municipal da Educação assumira as unidades de pré-escola que encontravam-se em funcionamento e sob a administração religiosa e estadual.

Quanto às instalações da Secretaria da Educação, a pasta só adquiriu espaço próprio, e

passou a funcionar, no centro da cidade, aproximadamente em meados de 1998, ano de municipalização de aproximadamente doze unidades escolares com atendimento das séries iniciais do Ensino Fundamental, 1ª à 4ª série, o que fez com que o Município absorvesse essa modalidade educacional: o Ensino Fundamental passava, então, a pertencer à esfera municipal.

A primeira conferência conjunta da educação, com a participação da sociedade civil e dos sindicatos, foi realizada em 1998, com o nome de Conferência Paulo Freire. Oportunidade que deu origem ao esboço da lei de criação do Conselho Municipal da Educação e toda legislação de criação da Rede Municipal de Ensino.

A Lei nº 2.862, de 30 de setembro de 1997, dispôs sobre a criação, regulamentação, composição, funcionamento e atribuições do Conselho Municipal da Educação. Conselho vinculado tecnicamente, à Secretaria Municipal da Educação.

Em seu Regimento ficou instituído que, a cada dois anos, realizaria-se uma Conferência Municipal, daí a transformação ao nome; de Conferência Paulo Freire, para COCEM: Conferência Conjunta da Educação Municipal, que até hoje acontecem.

Um Estatuto do Magistério Municipal foi criado por meio da Lei Complementar n.º 207, de 29 de março de 1999, publicado no Jornal Oficial do Município aos 30 de março de 1999, onde os cargos de Especialista em Educação -Coordenador de Centro Infantil- são transformados em cargos de Diretor de Escola.

E em decorrência, a Secretaria Municipal da Educação, realizou o 1º concurso público para Diretor de Escola Municipal.

Com relação à existência de órgãos para normatizar, consultar e deliberar acerca das matérias relacionadas à educação do município estudado, a Rede de Ensino Municipal conta com os Conselhos Municipais, os quais descrevemos no quadro abaixo:

QUADRO 10 - DADOS SOBRE A CRIAÇÃO DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DO MUNICÍPIO ESTUDADO

CONSELHO	**CRIAÇÃO**
Conselho Municipal da Educação (C.M.E.)	Lei Municipal nº 2.862 de 30/09/1997 Alterações: Lei Municipal nº 3.139 de 08/11/1999 Lei Municipal nº 4.899 de 19/03/2012
Conselho de Alimentação Escolar (C.A.E.)	Lei Municipal nº 2.716 de 25/04/1995 Alterações: Lei Municipal nº 3.212 de 28/08/2000

	Lei Municipal nº 3.241 de 21/12/2000 Lei Municipal nº 4.542 de 20/04/2010
Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (C.A.C.S. - FUNDEB)	Lei Municipal nº 4.138 de 28/05/2007 Alterações: Lei Municipal nº 4.161 de 12/07/2007 Lei Municipal nº 4.403 de 20/07/2009

Fonte: Dados organizados pelo autor segundo documentos oficiais.

7.2 A transformação em Sistema e a criação do cargo de Agente de Desenvolvimento Educacional

Nesse contexto, a administração municipal, à frente da Secretaria da Educação, em 2005, respaldada pelas disposições legais Estaduais[32] que adotavam medidas de descentralização das políticas educacionais, tomou as providências cabíveis para a transformação da Rede Municipal pesquisada em Sistema Municipal de Ensino.

Corroborou para isso, segundo relato dos participantes, o entendimento de que a Indicação CEE nº 33/2003 (Processo CEE nº 97/2002), conferia aos Municípios autonomia para criação, implantação e administração de seus sistemas de ensino.

Corroborando para os encaminhamentos da Secretaria da Educação do município estudado, a Indicação CEE nº 33/2003 (Processo CEE nº 97/2002), na página 08, também apontava no trecho ENCAMINHAMENTOS, constante às folhas 7 e 8, a necessidade de que os sistemas municipais adquirissem uma "forma", onde, para isso, o Artigo 18 da LDB se encarregaria de indicá-la

> os sistemas municipais de ensino compreendem: I- as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa pelo poder público municipal; II- as instituições de educação infantil criadas e mentidas pela iniciativa privada; III- os órgãos municipais de educação".

[32] No Artigo 18 da Constituição Federal, a afirmação da autonomia de todos os "entes" que compõem a República Federativa do Brasil: "*A organização político administrativa da República Federativa Brasileira compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição*".

Na Constituição do Estado de São Paulo de 1989 que, no Artigo 144, o estabelecimento de que : "*Os municípios, com autonomia política, legislativa, administrativa e financeira se auto-organizarão por Lei Orgânica, atendidos os princípios estabelecidos na Constituição Federal e nesta Constituição*".

O texto constitucional de 1988, no *caput* de seu Artigo 211, estabelece que "*a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino*".

A Constituição do Estado de São Paulo, reitera a noção, estabelecendo em seu Artigo 238 que: *"A lei organizará o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, levando em conta o princípio da descentralização*" e, no § 1º do Artigo 239, que *"Os municípios organizarão, igualmente, seus sistemas de ensino*".

Expressa no *caput* do Artigo 8º da Lei 9394/96, a mesma ideia de que *"A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino*".

> Fica claro, portanto, que para um sistema municipal existir com autonomia, ele necessita minimamente: de uma rede escolar [...], de órgãos que normatizem [...], de um órgão executivo encarregado de viabilizar as políticas públicas e supervisionar os estabelecimentos de ensino [...].

Nesse contexto, por meio do ofício GSE nº 345/2005, de 18 de novembro de 2005, o Secretário Municipal da Educação, direcionado à Dirigente Regional de Ensino, da Diretoria de Ensino Regional, informa que a partir desta data, por força da Deliberação do Conselho Municipal da Educação, Deliberação nº 01/2005, publicada no Jornal Oficial do Município em 12/11/2015, homologada pela Resolução SME nº 04/2005, de 14 de novembro de 2005, publicada no Jornal Oficial Municipal aos 18, de novembro de 2005, a Secretaria Municipal da Educação, tendo constituído sua Equipe de Agentes de Desenvolvimento Educacional, passava a assumir a Supervisão Pedagógica e Administrativa das Unidades Escolares, compreendendo as escolas da Rede Municipal de Ensino, -nas modalidades Educação Infantil e Ensino Fundamental-, mais as escolas de Educação Infantil da Rede Particular.

Portanto, a Secretaria Municipal da Educação, em 2005, tomado o papel do Município, configurava o seu Sistema Municipal de Ensino.

No depoimento de um dos participantes a informação de que, em 2016, a Secretaria Municipal da Educação, por meio de sua equipe de trabalho, estaria em fase de elaboração e determinação da referida lei de criação de seu Sistema, até, então, ainda não publicada.

QUADRO 11 - DEMONSTRATIVO DE ESCOLAS QUE CONSTITUEM A REDE MUNICIPAL DE ENSINO ESTUDADA E QUANTIDADE DE ALUNOS ATENDIDOS EM 2016

TIPO DE ESCOLA	TOTAL DE ESCOLAS	QUANTIDADE DE ALUNOS
CEIEF – Centro de Educação Infantil e Ensino Fundamental	07	3.472
EMEIEF – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental	36 (sendo que desta quantidade, 05 são unidades vinculadas)	13.270
EMEI – Esscola Municipal de Educação Infantil	10	1.120
CI – Centro Infantil	26	4.814
EMES – Escola Municipal de Ensino Supletivo	01	289
TOTAL:		**22.965**

Fonte: Quadro Escolar de Março de 2016

QUADRO 12 - DEMONSTRATIVO DE CLASSES POR TIPO DE ENSINO EM 2016

TIPO DE ENSINO	CEIEF	EMEIEF	EMEI	CI	EMES	**TOTAL**
MII	17	32	19	59	-	**127**
1ª ETAPA	16	64	23	54	-	**157**
2ª ETAPA	15	62	25	55	-	**157**
1º ANO	22	99	-	-	-	**121**
2º ANO	22	96	-	-	-	**118**
3º ANO	20	93	-	-	-	**113**
4º ANO	18	75	-	-	-	**93**
5º ANO	16	90	-	-	-	**106**
SUPLETIVO	-	-	-	-	16	**16**
SALA DE RECURSO	12	45	-	-	-	**57**
TOTAL:	**158**	**656**	**67**	**168**	**16**	**1.065**

Fonte: Dados organizados pelo autor segundo Quadro Escolar de Março de 2016

O Quadro 13 apresenta os ajustes promovidos na constituição administrativa da Secretaria Municipal da Educação, quadro que atualmente é mantido na pasta.

QUADRO 13 - ESTRUTURA ADMINISTRATIVA DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO PESQUISADA: O DECRETO NO FINAL DE 2015

Artigo 1º - Fica aprovado o Regimento Interno da Prefeitura Municipal [...], que com este acompanha. **Parágrafo único: A Secretaria Municipal de Educação compreende em sua estrutura interna as seguintes unidades:**
I – Gabinete do Secretário a- Setor de Atendimento do Gabinete
II – Departamento Pedagógico a- Divisão de Formação
III– Departamento de Planejamento e Administração a- Divisão de Planejamento b- Divisão de Recursos Humanos b.1- Setor de Recursos Humanos c- Divisão Financeiro Administrativo d- Divisão de Projetos e Programas d.1 -Setor de T.I. na Educação e- Setor de Logística f- Setor de Prestação de Contas

g- Setor de Almoxarifado
IV– Departamento de Apoio Escolar a- Divisão de Alimentação e Nutrição a.1- Setor de Nutrição e Alimentação Escolar b- Divisão de Transporte Escolar
V– Departamento de Gestão Escolar
VI- Setor de Teatro e Eventos

Fonte: Dados organizados pelo autor segundo Decreto nº 381, de 1º de dezembro de 2015

7.3 O Sistema de Avaliação da Rede de Ensino Municipal estudada

Em decorrência dos relatos dos participantes soubemos que a Secretaria Municipal da Educação, por meio de seus profissionais, atuou gradativamente no sentido de criar um sistema municipal próprio de avaliação: o Sistema de Avaliação da Rede Municipal de Ensino (SAREM).

Como o Município não participava das avaliações externas realizadas pelo SAEB e não realizavam provas do SARESP, foi criado, em meados de 2000, um sistema próprio de avaliação, cuja denominação e regulamentação oficial fora publicada em 2012 como: Sistema de Avaliação da Rede Municipal de Ensino (SAREM) que inicialmente contou com a assessoria do Instituto Qualidade do Ensino (IQE)[33].

Segundo relato, o SAREM decorreu do envolvimento da Secretaria Municipal da Educação junto a vários outros Projetos de formação e capacitação para os seus profissionais em parceria com o Estado e com outras instituições ou organizações como, por exemplo, com o CENPEC[34] e o IQE.

Como uma das ações de investimento na formação profissional de seus atores a Secretaria Municipal da Educação, junto de seus parceiros, ofereceu para professores e monitores atuantes na rede o Curso Normal Superior onde, aproximadamente, 90% dos profissionais que não tinham a formação em Licenciatura em Pedagogia puderam realizar o curso oferecido nas dependências de uma Escola Estadual, neste Município.

Contudo, tomamos conhecimento de que a criação do próprio Sistema de Avaliação

[33] "O **IQE - Instituto Qualidade no Ensino** é uma associação civil de caráter educacional e de assistência social, sem fins econômicos, criada em 1994 e mantida com o apoio de empresas privadas e parcerias com governos. Sua missão é promover e desenvolver projetos educacionais que tem por objetivo a inclusão social através da melhoria da qualidade do ensino público básico." Disponível em < http://www.iqe.org.br/instituto/instituto.php>.

[34] O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, criada em 1987, e que atua em parceria com a escola pública.

aconteceu em decorrência do preparo, em termos de formação profissional, dos educadores que compunham a Rede: cita-se aqui, com a oferta de Formação Normal Superior; com parceria com o CENPEC; com participações em formações em município vizinho, com presença de alguns profissionais do quadro da Oficina Pedagógica, representando cada uma das áreas: Língua Portuguesa e Matemática, em curso de 500 horas oferecido pelo IQE em parceria com a Secretaria de Trabalho, do Ministério do Trabalho; entre outros eventos de formação promovidos pela SME.

Nesse desenho, em 2000 o município estudado adquiriu a primeira avaliação que foi aplicada junto aos alunos do 1º ao 5º ano (nesta época a vida escolar do aluno municipal, que cursava as séries iniciais do Ensino Fundamental, já contemplava o 5º ano).

A partir da 1ª aplicação, em 2000, as Coordenadoras de Área, por serem as formadoras que compunham a Oficina Pedagógica do Município, neste ano já denominado Centro de Estudos Municipais e Pedagógicos, começaram a elaborar as próprias avaliações que teve o seu segundo ciclo de aplicação, no município, em 2001.

Contudo, em 2012 o Sistema de Avaliação da Rede de Ensino Municipal (SAREM) passa a ser oficializado via regulamentação própria publicada no Jornal Oficial do Município. Dessa época em diante ele passou por uma pequena interrupção, mas que fora superada dando continuidade às avaliações elaboradas pelo próprio município; avaliações que, atualmente, conta com um sistema amplo, sendo aplicado "on-line" nas escolas.

A Resolução SME nº 13/2012 de 26 de novembro de 2012 normatizou o Sistema de Avaliação dos Estudantes da Rede Municipal de Ensino realizada com a denominação de SAREM. Essa regulamentação apresentou justificativas e delineamentos para a sistemática

> Considerando que a Secretaria Municipal da Educação [...], trabalha na perspectiva da compreensão do homem como um ser que se forma em contato com a sociedade, tendo como aporte teórico os pressupostos calcados no sócio construtivismo, que partem da ideia de que o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem e que toda relação do indivíduo com o mundo é feita por meio da interação do homem entre seus pares e entre o ambiente que o cerca;
> - Considerando que é através dos conteúdos trabalhados na perspectiva da crítica e do social onde os alunos se reconhecem e os confrontam com realidade social;
> - Considerando que a aprendizagem apoia-se na concepção de um sujeito interativo que elabora conhecimentos sobre os objetos, em um processo mediado pelo outro;
> - Considerando que a aprendizagem envolve também o ensino, pois contempla a relação entre o sujeito que aprende e o que ensina;
> - Considerando que a avaliação é parte importante do processo de ensino e de aprendizagem; que o processo avaliativo deve identificar o conhecimento real do estudante e suas dificuldades e, frente aos resultados, permite definir as ações posteriores necessárias para a consolidação de sua aprendizagem;
> - Considerando que avaliar envolve mediar o processo ensino-aprendizagem, sendo a avaliação contínua, diagnóstica e formativa;

> [...] Resolve: **Art. 1º** Instituir o Sistema de Avaliação dos Estudantes da Rede Municipal de Ensino, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação [...].
> [...] **Art. 3º** As etapas de ensino e áreas dos conhecimentos avaliados compreendem: I. Toda a Educação Infantil, nas áreas do conhecimento: Linguagem oral e escrita, Matemática,
> Natureza e Sociedade, Artes, Música, Movimento e Psicomotricidade;
> II. Todos os anos do Ensino Fundamental, em todos os componentes curriculares constantes no quadro curricular: Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, Artes, Ciências e Educação Física;
> III. Todos os termos da Educação de Jovens e Adultos, em todos os componentes curriculares constantes no quadro curricular: Língua Portuguesa, Matemática, Estudos da Sociedade e da Natureza.
> [...] **Art. 9º** Os alunos da Rede Municipal de Ensino farão avaliações em nível:
> I- Externo – são instrumentos avaliativos elaborados pelas esferas municipal e federal com a finalidade de direcionar políticas públicas de formação docente e investimento em educação,
> além de monitorar a aprendizagem na Rede Municipal de Ensino;
> a) Na avaliação externa, poderá a Rede Municipal de Ensino aderir, em qualquer época que for oferecida, à da esfera estadual.
> II- Interno- são avaliações realizadas pelos professores durante o ano letivo para verificar a aprendizagem dos alunos a fim de identificar seus progressos e as dificuldades que necessitam ser sanadas e fornecer informações individualizadas que auxiliarão o professor no direcionamento do seu trabalho pedagógico, no sentido de desenvolver um trabalho diferenciado para cada aluno.
> § 1° As avaliações externas, elaboradas em nível municipal pela equipe pedagógica da Secretaria de Educação [...], que compõem o SAREM – Sistema de Avaliação da Rede de Ensino Municipal serão aplicadas ao final dos 2º e 4º anos do Ensino Fundamental e de cada nível da modalidade Educação de Jovens e Adultos, envolvendo todas as áreas de conhecimento, exceto Educação Física.
> § 2º As avaliações externas serão objetos de análise dos dados levantados e tratamento das
> informações colhidas e, como consequência, a elaboração de um Plano de Trabalho para atender as unidades escolares com rendimento incompatível com as expectativas da Secretaria Municipal de Educação, tendo como objetivo redirecionar o trabalho pedagógico. **Art. 10** Compete à Secretaria Municipal de Educação, coordenar, acompanhar e orientar as Unidades Escolares, na implantação do Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar Dos Estudantes da Rede Municipal de Ensino, contido nesta resolução, promovendo a integração das necessidades e demandas com a política educacional da Secretaria Municipal de educação[35].

Atualmente a SME, para a realização da Provinha Brasil e do SARESP, disponibiliza orientações sobre os processos avaliativos por meio de documento denominado "Recomendações Pedagógicas – Subsídios para Aplicação Simulado/Avaliação", que é composto por instruções para aplicação; orientações da avaliação; exemplar da prova do professor (cuja fonte é o próprio site do INEP); descritivo que media orientações e instruções para correção das avaliações, realizadas com aos alunos da Rede Municipal, junto às escolas com as respectivas recomendações pedagógicas legitimadas pela Equipe de Formação da

[35] O documento pode ser acessado, na íntegra, no Portal da Secretaria Municipal da Educação, disponível em: <https://smelegal.wordpress.com/regulamentacoes/avaliacao/>

Secretaria Municipal de Educação.

Nesse contexto o Departamento de Gestão e Avaliação da Secretaria Municipal da Educação, por meio da sua Diretora, em documento oficial divulgado para as Unidades Escolares, orienta sobre a sistemática avaliativa

> Para cada unidade escolar, esse índice [IDEB] é objeto de análise, pois indica o quanto o ensino oferecido por ela é de qualidade ou não, na medida em que apresenta crescimento, estabilidade ou queda, em comparação a resultados anteriores. Isso implica diretamente no desempenho discente, já que propõe uma análise do ensino que a escola oferece e de como torná-lo mais eficaz para melhorar o nível de aprendizado.
> Portanto, o departamento de Gestão e Avaliação e a Diretoria Pedagógica têm o objetivo de acompanhar a evolução do desempenho dos alunos com intuito de orientar e oferecer formação para melhorar o ensino nas unidades escolares por meio de avaliações/simulados periódicos aplicados do primeiro ao quinto ano de escolaridade do Ensino Fundamental. Espera-se que, somados aos registros que os docentes, a coordenação e a direção já possuem para acompanhar o processo pedagógico das unidades escolares, os resultados sejam instrumentos para definição de planos de ação que mobilizem estratégias, procedimentos e conceitos para atividades em sala de aula, principalmente aquelas relacionadas à recuperação da aprendizagem.

Segundo informações oficiais a prerrogativa da Secretaria foi, nestes últimos dois anos, avaliar periodicamente o processo ensino-aprendizagem de todos os alunos da Rede nas modalidades: Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Referente ao 1º bimestre de 2015 os apontamentos contidos nas orientações oficiais delinearam que

> A avaliação/simulado para o 1º e 2º anos de escolaridade apresenta 20 questões em Língua Portuguesa – Leitura e 20 questões em matemática retiradas da edição 2013 da Provinha Brasil. Os itens da prova têm como objetivo avaliar as expectativas concernentes aos 4 blocos de Matemática: Números e Operações, Grandezas e Medidas, Geometria, Tratamento da Informação. E também aos blocos de Apropriação do Sistema de Escrita e Leitura em Língua Portuguesa.
> A aplicação do teste de Língua Portuguesa e de Matemática no 1º ano e 2º ano de escolaridade pretende acompanhar o progressivo domínio do sistema de escrita e de leitura, bem como as capacidades relativas à área matemática.
> O teste escolhido para aplicação no 1º ano de escolaridade foi o teste 1 de 2013, que geralmente é aplicado no início do segundo ano de escolaridade, mas nesse ano será proposto ao 1º ano para que a Secretaria Municipal de Educação, por meio da articulação da gestão e da diretoria pedagógica, possa acompanhar o nível de alfabetização dos alunos no início do ensino fundamental para orientar e oferecer suporte para aperfeiçoar os planejamentos e a execução das práticas pedagógicas a partir do diagnóstico do nível de alfabetização dos alunos; e obter subsídios para formulação de programas de formação para a rede municipal de ensino.
> O teste escolhido para aplicação no 2º ano de escolaridade foi o teste 2 de 2013, que geralmente é aplicado ao final do segundo ano de escolaridade, mas nesse ano será proposto no 1º bimestre do 2º ano para que a Secretaria Municipal de Educação, por meio da articulação da gestão e da diretoria pedagógica, possa acompanhar o nível de alfabetização dos alunos já no início do ano para orientar e oferecer suporte para aperfeiçoar os planejamentos e a execução das práticas pedagógicas a partir do diagnóstico do nível de alfabetização dos alunos com o

> intuito de garantir a plena alfabetização dos estudantes que ainda não tenham conseguido ler e escrever com autonomia; e obter subsídios para formulação de programas de formação para a rede municipal de ensino.
> No campo da Língua Portuguesa [e Matemática], espera-se, então, que os alunos tenham a capacidade descrita na matriz de referência da Provinha Brasil.

A partir da realização do processo a normativa da Secretaria Municipal da Educação norteia que

> Mediante os resultados apontados por turma a equipe docente, a coordenação e a gestão podem proceder à análise dos dados considerando que, conforme o número de acertos, os estudantes se enquadram em 4 níveis que retratam o que exatamente sabem e apresentam recomendações pedagógicas para cada nível, o que subsidia a recuperação contínua a ser oferecida em sala de aula. Essas recomendações encontram-se no Guia de correção e interpretação de resultados (INEP, 2013), anexo a esse documento.
> Recomenda-se ainda que haja:
> Análise e discussão dos resultados;
> Mapeamento dos alunos por nível de desempenho;
> Planejamento e replanejamento das atividades oferecidas contemplando os níveis de proficiência;
> Oferecimento de recuperação contínua aos que dela necessitarem;
> Acompanhamento sistemático das turmas com maior dificuldade pela coordenação pedagógica e gestão escolar;
> Formação em serviço aos docentes para trabalhar com os níveis de proficiência.

Esclarecemos que os procedimentos de análise e discussão de reultados vêm acontecendo com a participação da equipe docente mais a equipe gestora em encontros para horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC); em reuniões Pedagógicas para formação realizadas nas unidades escolares; e/ou durante a realização de Conselhos de Ciclo, todos estes conforme homologação de Calendário Escolar de cada escola.

No decorrer do ano letivo membros da equipe gestora também são convocados a participar de encontros junto à Secretaria Municipal de Educação, oportunidade na qual a atuação dos profissionais pertencentes à Diretoria de Formação e/ou do Diretoria de Supervisão Escolar oportunizam formação aos presentes e também abordam análise de resultados com proposição de reflexões a partir das orientações para que tal conteúdo seja levado e multiplicado junto às equipes, e em cada uma das unidades. O foco é requerer das equipes gestoras das escolas a intensificação do acompanhamento sistemático de suas turmas e das intervenções com vistas ao replanejamento do trabalho sempre que os resultados apontarem essa necessidade.

Outra normativa da Secretaria Municipal da Educação referente às ações do seu sistema avaliativo decorre do “Termo de visita/ Orientação – Departamento Pedagógico” abordado e esclarecido junto às equipes gestoras e docentes. Parte de suas orientações compreende que

4- A gestão deverá discutir com os professores e o PCP [Professor Coordenador Pedagógico] os resultados das avaliações encaminhadas pela SME e planejar ações para superação das dificuldades demonstradas pelos alunos, planejando as intervenções e o acompanhamento pedagógico, estabelecendo metas a serem alcançadas por semana, mês, bimestre, com cada classe, tendo como parâmetro o currículo;

5- Refletir com a equipe a atuação dos professores no avanço da aprendizagem dos alunos, alguns professores questionam sobre quais suas atribuições, ver o artigo 80 da LC 461, de 02 de junho de 2009 e o artigo 13 da LDB 9394/96, que dispõem sobre os deveres dos professores (anexo I).

6- Discutir com a equipe os objetivos da Educação Infantil a partir das formações da SME e da legislação, atendo-se à aprendizagem, desenvolvimento, avaliação do aluno e planejamento do professor (anexo II);

QUADRO 14 - ESCOLAS E RESULTADOS DO IDEB

ESCOLAS	IDEB 2005	IDEB 2007	IDEB 2009	IDEB 2011	IDEB 2013	IDEB 2015
1		5.8	6.3	6.2	6.9	6.8
2		4.7	5.4	5.2	5.4	6.1
3		5.2	5.9	5.8	5.5	6.7
4		-	-	-	5.3	-
5		4.8	5.6	5.3	5.5	6.2
6		4.0	6.3	5.6	5.2	5.8
7		5.0	5.1	4.7	4.7	5.1
8		3.4	4.1	4.1	4.8	5.6
9			5.6	-	5.5	-
10		4.9	5.4	6.0	6.1	6.2
11		4.9	5.6	5.6	5.9	6.0
12		5.0	5.6	5.0	5.3	5.8
13		4.3	4.9	4.9	4.9	6.4
14		5.3	5.9	5.2	5.3	6.7
15		5.0	5.8	5.6	6.1	6.2
16		5.2	5.7	5.8	6.0	7.2
17		3.8	5.0	5.3	6.4	7.3
18		4.8	-	6.0	5.2	6.4
19		-	5.6	5.1	5.4	5.8
20		-	-	-	-	-
21		5.8	6.2	6.1	6.2	6.7
22		6.0	6.5	6.4	6.7	7.1
23		6.1	6.5	5.9	5.7	7.3
24		5.5	6.0	5.7	5.8	6.5
25		4.2	5.1	5.0	4.9	6.2
26		5.1	5.6	5.2	5.2	6.6
27		5.3	5.5	5.6	5.4	6.5
28		4.8	5.0	5.4	6.5	6.8

29		6.3	6.2	6.3	6.0	6.5
30		4.8	5.0	5.0	6.0	6.8
31		4.2	5.0	4.7	4.9	5.1
32		5.7	6.4	6.1	6.9	6.4
33		5.4	5.6	5.8	5.9	6.9
MUNICÍPIO pesquisado		5.1	5.7	5.5	5.6	6.4

Fonte: Dados organizados pelo autor segundo Portal do INEP: IDEB – Resultados e Metas.

Exceto a escola indicada pelo número 20 que, por ser recém criada, ainda não contabiliza resultados, em análise à tabela nos foi possível notar a ascendência dos números representados pelos índices atribuídos a cada delas. Do conjunto, apenas três unidades apresentaram leve queda nos resultados obtidos em 2015 se relacionados aos conquistados em 2013.

8 A VOZ DOS DIRETORES: CONSIDERAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO

Representando parte de uma Rede de Ensino Municipal, trinta e sete (37) escolas oferecem atendimento na modalidade do Ensino Fundamental. Nesse conjunto, trinta e sete (37) diretores foram convidados a participar da pesquisa. Destes, trinta e três (33) deles aceitaram o convite, mas devido à forma diferenciada de resposta (por escrito) solicitada por um dos participantes, optamos por arquivá-la e considerarmos, portanto, para apresentação e análise dos dados coletados, trinta e duas (32) vozes.

Pontuamos quão significativa foi a atenção que os participantes destinaram aos questionamentos. Durante as concentradas interlocuções notamos as pequenas pausas para um respiro mais profundo, por uma ideia a resgatar ou para a estruturação de um pensamento em relação a outro. Contudo, todos demonstraram fôlego perante as questões apresentadas se estabelecermos relação entre os discursos e a atenção que demonstraram, se entregando a pensar com seriedade e a falar sobre cada uma delas.

As entrevistas duraram, aproximadamente, 30 minutos, chegando a uma hora, em alguns casos, e foram realizadas em espaço apropriado, dentro de cada uma das unidades envolvidas no estudo, conforme indicação de cada diretor participante.

Contudo, o convite desafiador que foi falar sobre avaliação, não intimidou os trinta e dois diretores de escola municipal que se tornaram participantes da pesquisa, e se propuseram a discorrer sobre o tema. No grupo encontramos, em cada voz, uma reação pontual, e, em todas elas, um significativo esforço revelado ao parar e debruçar-se sobre a temática.

A fim de organizarmos a apresentação dos relatos utilizamos a sigla **D** seguida de um número para cada diretor entrevistado. Por questão de ética, os seus nomes foram omitidos, conforme combinado previamente.

Os depoimentos foram reunidos considerando semelhanças entre si, resultando no delineamento de ideias centrais decorrentes dos blocos de questões abordadas. Além das aproximações temáticas que ganharam forma, as considerações distintas feitas por um ou outro participante também mereceram destaque na organização apresentada pelos pesquisadores. Assim, tanto os pontos de vista confluentes, balizando recorrências, quanto o que foi pontual e individualizado foram utilizados como critério para as apresentações.

Percebemos pelos relatos que a temática e dilemas são presente no cotidiano de trabalho e tem sido motivo de questionamentos, considerações, superação de desafios e contradições. É importante ressaltar que é premissa, na rede de ensino pesquisada, que todo Diretor tenha comprovado a sua experiência como professor para poder ingressar no cargo.

Então, todos os nossos interlocutores também são professores, cabendo-nos considerar que "Ao discutir a prática avaliativa, cada professor enuncia concepções próprias acerca da vida, da educação, do educando." (HOFFMAN, 2009, p. 10)

A partir de muita atenção sobre o que lhes foi proposto com significativo envolvimento com a temática, teceram uma linha de pensamento e apresentaram-nos, cada qual, um desencadeamento de ideias que, nem sempre, foram confluentes.

Descobrimos falas com pontos de vista paralelos; outras com considerações divergentes; notamos a existência de algumas que ainda necessitam de mais tempo de reflexão; contudo, todos se dispuseram a compartilhar suas ideias conosco.

Pela vivência deste processo, cada diretor (**D**) entrevistado, acabou por descortinar-nos que a dinâmica de ser convidado a refletir e discorrer sobre a avaliação educacional lhes demandou um constante e intenso processo reflexivo. Alguns deles fizeram tal movimento direcionando-se para o complexo de experiências pessoais contidas num arquivo de memórias e que, por este ou aquele motivo, tendo marcado a cada um, foram buscadas e vieram à tona como conteúdo para a organização de ideias e fundamento de algumas respostas enunciadas. Reiteramos que a entrega ao tema e a atenção destinada ao pesquisador foram, na mesma proporção, intensas e sem pressa de acabar.

Percebemos que, tanto o pensar, quanto o vivenciar, profissionalmente, o contexto gerado pelas práticas avaliativas, requer dos diretores, em grande medida, esforços de reflexão no sentido de resgatar ideias e conceitos, bem como a rotina e as práticas vivenciadas na escola.

8.1 Avaliação na educação

> A avaliação é com certeza um importante instrumento de gestão. Em qualquer nível de ensino em que ocorra fornece subsídios importantes para o processo de tomada de decisão. Este afeta tanto a aprendizagem dos alunos bem como alimenta o processo de autoconhecimento do docente acerca da qualidade do seu trabalho. Permite dessa forma correções de rota […]. Como implica decisões envolve valores. (SORDI; MALAVAZI 2004, p. 105-106)

Ao serem questionados sobre avaliação educacional, em meio aos discursos, logo, a avaliação externa surgiu em algumas relações. Enquanto apresentavam suas ideias sobre avaliação, a especificidade da avaliação externa surgiu naqueles discursos pautados em revelar tensões; ou caracterizados pela falta de concordância/sintonia entre algumas considerações tecidas. Surgiram, também, perspectivas de serem insuficientes para captar a totalidade do processo desenvolvido nas escolas e/ou revelar entraves das práticas

pedagógicas, correlacionados às questões da não aprendizagem.

Embora avaliação externa tenha sido pontuada em algumas falas, uma análise cuidadosa diante de todo o exposto possibilitou-nos notar a reincidência com a qual a avaliação da aprendizagem surgiu nos relatos sobre avaliação educacional, pois os trinta e dois participantes fizeram algum tipo de menção a este ângulo da avaliação.

Embora presentes nos depoimentos tanto a avaliação externa, quanto a avaliação da aprendizagem, foi possível notar, em algumas vozes, nuances de considerações que ampliaram a abrangência da avaliação. Notamos os que exploraram a possibilidade de questionar se, seria mesmo, só a avaliação externa ou da aprendizagem, o único traço a compor o desenho da avaliação.

Nesse sentido, embora com proeminência de se pensar avaliação sob a ideia da avaliação para a verificação da aprendizagem, a avaliação institucional, mesmo sem muitos destaques, surgiu nas ideias de 07, dentre os 32 diretores participantes.

Os quadros abaixo permitem a visualização de trechos extraídos dos discursos pronunciados por cada um dos participantes, objetivando a relação com o todo coletado.

O primeiro deles apresenta um conjunto de relatos que evidencionou-nos tendência dos participantes, exceto do D 15 e D 21, de pensar e considerar avaliação como instrumento de direcionamento do trabalho pedagógico. Esse agrupamento é resultado das ideias de avaliação entendida como instrumento de verificação da aprendizagem do aluno em relação ao conteúdo a ser trabalhado e às expectativas de domínio curricular.

Quadro 15 – A VOZ DO DIRETOR: AVALIAÇÃO QUE DIRECIONA O TRABALHO

DIRETOR (D)	1- INSTRUMENTO PARA DIRECIONAMENTO DO TRABALHO PEDAGÒGICO
D 01	[...] verificar qual é a situação das crianças em relação a como elas chegaram e qual foi o avanço dentro daquele período, o qual foi trabalhado os conteúdos. [...] [verificar] se alguma defasagem ainda se encontra nas crianças para que [o professor] possa retomar e fazer de um novo meio [...].
D 02	[...] então… assim: ajuda no trabalho pedagógico [...]. [...] para saber o que o aluno dessa escola está sabendo, quais são as defasagens, o que é que eu preciso melhorar para que esse aluno aprenda; para que ele chegue no nível adequado [...].
D 03	[...] então você avalia para saber onde ela [a criança] está ou onde ela deveria estar [...].
D 04	Quando a gente fala avaliação educacional da aprendizagem a gente tem que pensar na avaliação [...] pra ver se o caminho está correto, o que tem que ser feito, se tem que mudar ou não [...].

D 05	[...] é um recurso mesmo, uma ferramenta que vai facilitar a gestão pedagógica [...]
D 06	[...] um mecanismo de estar nos conduzindo. Se ele está nos conduzindo ele não pode ter um final.
D 07	É o principal instrumento da educação. Sem avaliação não tem o início, o meio e o fim para o educador.
D 08	[...] posso avançar? tem que retomar? então esse é o primeiro degrau de uma boa avaliação olhando para a sala de aula para a prática de ensino-aprendizagem [...].
D 09	A avaliação para mim é ela que direciona o trabalho do professor [...].
D 10	[...] o processo de avaliação [...] nos dá tanto a devolutiva daquilo que nós estamos trabalhando como **nos dá uma perspectiva de quais são as reais necessidades do grupo** que eu atendo [...].
D 11	[...] algo que vem para comprovar o que realmente as políticas públicas, voltadas para a educação, o que elas preveram, o que foi determinado, ela vem para avaliar se os resultados estão dentro do esperado, dentro da aplicabilidade de recursos [...]. [...] e avaliação vem realmente para mostrar como está [...] se precisa de uma intervenção se eu posso avançar [...].
D 12	[...] a avaliação é um norte para o professor, na verdade; e, infelizmente, nós sabemos que não é bem isso que acontece!
D 13	Eu penso que o avaliar ele deve estar dentro de todo o processo educacional porque é ele que vai me dar um norte que vai me direcionar [...].
D 14	Para retomar né?! para realmente verificar o que foi que o aluno aprendeu ou não [...] .
D 16	[...] é ela que vai dar o direcionamento das ações [...] eu acho que é indicativo, são setas [...].
D 17	Para te direcionar, para ter apontar quais caminhos; o que está dando certo, o que não está [...].
D 18	Então hoje, avaliação para mim é realmente avaliação dentro da sala de aula, mas não só isso, é preciso além disso! [...].
D 19	A gente desenvolve um trabalho e avaliação é necessária para você ter esse *feedback*, um retorno se você está no caminho certo, se os seus objetivos estão sendo alcançados [...].
D 20	[...] é um sinalizador também para o professor do que o aluno está aprendendo do que ele ainda precisa aprender; das dificuldades dele...
D 22	[avaliação] [...] envolve o saber sistematizado, é lógico que tem que ter aquele aspecto que quantifica, mas não é só isso, eu também tenho que ter outros aspectos, eu tenho que considerar outras coisas [...].
D 23	Para eu começar um conteúdo eu não tenho que saber fazer um diagnóstico do que o aluno sabe.
D 24	[...] o professor trabalha, avalia para ver o que a criança conseguiu aprender [...].
D 25	[...] ver que caminho que essa escola tem que tomar, quais são os descritores que a sua escola está em defasagem [...] e através dos descritores você nortear o trabalho dos professores; [...] traçar esses nortes junto com a equipe para que o aluno melhore.
D 26	Avaliação para mim é ponto de partida sempre! Como professora, como diretora, para mim é ponto de partida para repensar o seu trabalho! [...] A minha concepção de avaliação é essa, é um referencial para que eu possa direcionar o meu trabalho. Em qualquer lugar avaliação é para isso.

D 27	Avaliação é um instrumento muito mais para o professor do que para o aluno. Avaliação é [*saber*] em que situação se encontra a minha turma para eu traçar uma estratégia de trabalho para trabalhar com eles.
D 28	Instrumento muito importante dentro da escola; que é por meio dela que a gente consegue verificar e estabelecer os planejamentos pra dar conta [...] de transmitir o conhecimento acumulado pela humanidade às crianças a nós encaminhadas.
D 29	[...] a gente avaliar para ver como é que está; para ver se eu vou para a frente ou se tem que retornar.
D 30	Eu penso que é um momento de refletir sobre a prática do que a gente faz na escola, de verificar [...] se a criança está conseguindo aprender para que a gente possa rever [...].
D 31	Avaliação não é só a prova. Avaliação... ela tem que ocorrer todos os dias, não só dos alunos mas do **professor** também [...].
D 32	[...] oportunidade de observar as ações pedagógicas que não estão sendo contempladas e redimensionar as práticas pedagógicas.

Fonte: Dados coletados em entrevista com diretores de escolas municipais participantes da pesquisa. Informações organizadas pelo autor, grifo nosso.

No segundo quadro trouxemos as 07 falas dos participantes que, embora tenham vinculado a avaliação a instrumento para direcionamento do trabalho pedagógico, ao pensarem sobre a avaliação não deixaram de relacioná-la a perspectiva da avaliação institucional.

Quadro 16 – A VOZ DO DIRETOR: PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

DIRETOR (D)	2- PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL
D 04	Nós podemos pensar **avaliação de diversos aspectos**, avaliação educacional no sentido amplo **da escola como um todo**... avaliação do trabalho, da equipe, avaliação dos pontos de melhoria, dos desafios que já se alcançou, das metas alcançadas, das metas a serem alcançadas [...].
D 08	[...] para a elaboração do nosso Projeto Político Pedagógico, nós fizemos a avaliação institucional. Então, **a institucional nós voltamos o olhar para nós**. Para cada setor, dentro da nossa escola [...]
D 09	Se refere a **tudo aquilo que é avaliado em âmbito escolar** tanto avaliação do aluno, avaliação do processo ensino/aprendizagem, avaliação da prática do professor. Acho que tudo que envolve professor, aluno, escola, método, didática, projeto, se refere à avaliação educacional.
D 13	Avaliação educacional na minha cabeça **eu penso em todos os níveis**. Eu penso em avaliação institucional [...] penso também a avaliação a nível pedagógico [...]
D 16	Avaliação educacional eu acho que entra avaliação da aprendizagem **e a avaliação institucional**. Eu acho que as duas fazem parte. Às vezes eu acho que a gente fica mais na questão da avaliação da aprendizagem e esquece um pouquinho da **avaliação da escola como um todo** que seria a avaliação institucional.
D 18	Então hoje, avaliação para mim é realmente avaliação dentro da sala de aula, mas não só isso, é preciso além disso! Através dessa avaliação, fazer com que ela se torne um processo. **Nós temos que ver o social da criança, tem que ver o social da equipe**

	também; dos professores [...]; as vezes a gente está precisando trabalhar só com alunos? [...].E a equipe, como é que é, também?! [...].Então, às vezes a gente está precisando trabalhar só com os alunos? [...].não! estamos precisando trabalhar com a equipe; **a avaliação tem que estar nessa abrangência toda!** [...]
D 23	Eu acho que **a escola como um todo está sendo avaliada** sempre, né?! Acho que **temos que pensar no todo**, temos que pensar na formação da gente; dos nossos professores; e funcionários inclusive, né!? E consequentemente eu acho que isso reverte tudo para a criança; porque isso é nosso objetivo!

Fonte: Dados coletados em entrevista com diretores de escolas municipais participantes da pesquisa. Informações organizadas pelo autor, grifo nosso.

Vale resgatar, em continuidade à perspectiva apresentada, outro trecho significativo que nos foi revelado pelo participante D 08. Ao discursar sobre avaliação pontuou que

D 08: *"[...] não é só um resultado de SARESP de IDEB não; avaliação da educação é o processo todo com todos os seus envolvidos dentro. [...] para a elaboração do nosso Projeto Político Pedagógico, nós fizemos a avaliação institucional. Então, a insitucional nós voltamos o olhar para nós. Para cada setor, dentro da nossa escola, fizemos as discussões conjuntas entre todos os funcionários. Então nós fizemos grupos mistos: auxiliar, merendeira, pessoa da secretaria, monitoria, professor, coordenação, direção... para nós olharmos e ouvirmos o outro também. Além dessa autoavaliação o outro também nos ajudar a pensar em soluções para aquilo que foi apontado como problemas, por exemplo, como índices baixos. Então, esse é um tipo de avaliação que eu enquadraria dentro da educação, avaliação institucional, como um exame de corpo inteiro, do indivíduo chamado: escola."*

A ideia apresentada permite-nos apontar um dos nossos encontros com a perspectiva da avaliação institucional. Outras falas imbuídas pela mesma perspectiva foram notadas nos participantes D 04; D 09; D 13; D 16; D 18 e D 23, as quais foram sintetizadas e apresentadas no quadro anterior.

Voltando ao relato do participante D 08 ele também apontou-nos um ponto de vista sobre a "boa" avaliação

D 08: "*No que eu vou me embasar para fazer uma boa avaliação? Nos conteúdos que eu trabalhei e as intervenções que eu fiz junto aos meus alunos; naquela avaliação contínua do dia a dia; da participação... [se] eu vi que a minha classe, quer cada qual no seu tempo, na sua condição, foi...[caminhou][...].*
Uma boa avaliação tem elementos subjetivos que são difíceis da gente conseguir transcrevê-los para um instrumento de registro... uma boa avaliação tem que observar a parte objetiva? Tem! óbvio, mas tem o subjetivo, algo que sobressai àquilo que a gente consegue realmente registrar em números, registrar em dados, em porcentagens e conceitos; então, uma boa avaliação ainda é, para mim, motivo de muita reflexão."

Ao referendar a "boa" avaliação D 08 apresentou-nos as dimensões formal e informal da avaliação. Nesse sentido, sobre avaliação informal e suas possibilidades, Villas Boas (2008) corrobora: "É bom lembrar que professores dos anos iniciais da educação fundamental têm contato longo e duradouro com as crianças. Essa interação pode ser saudável se trouxer ações de encorajamento ou ser perniciosa se trouxer ações de desencorajamento." (VILLAS

BOAS, 2008, p. 43)

O participante ainda completou sua ideia

D 08: *"[...] nós temos professores extremamente detalhistas que, se durante o desenvolvimento de uma atividade ele está ali no grupo e ele está fazendo uma intervenção, ele tem esse registro [...]. Então esse professor, extremamente zeloso, ele já tem um outro proceder para uma boa avaliação de um processo. Ele não vai se fincar na avaliação, apenas, no abaixo do básico e/ou no acertou só uma, e nem, tampouco, somente às questões sociais serão atribuídas as falhas, até porque aqui na escola a gente já tem essa conversa né... de muita reflexão..."*

D 08: *"Esses processos, os professores compartilham uns com os outros, referente a boas práticas avaliativas... No processo eles compartilham; eles trocam; trazem experiências de outras escolas [...]. Tem os que [...] acham que avaliação é só resultado... Então temos de A a Z, tanto de profissionais, quanto de enquadramento do que é a avaliação e a utilização do resultado dela."*

Em meio ao estabelecimento das inúmeras relações apresentadas também mencionou que, a seu ver, a participação da família incide em bom resultado de avaliação. Disse-nos *"[...] o que melhorou até resultados das avaliações [relaciona-se] à proximidade da família, [esta proximidade] é um quesito!"*

Foi significativo perceber o seu entendimento sobre uma boa forma de avaliar o que o aluno aprendeu. Na sua visão está atrelada à incidência de resultados na prática social do aluno. Para D 08 a humanização é o produto a ser levado em conta

D 08: *"É um processo humano! Então uma boa avaliação, para mim não é resultado em número. É resultado o que essa pessoa evolui, o que essa pessoa consegue hoje refletir que antes ela não refletia; porque é na prática social que vamos ver o resultado, não do resultado da avaliação mais de todo esse processo [...]"*

Respaldando o sentido de formação humana, estudos de Paro (2007) indicam que

> A dimensão individual refere-se à própria formação da personalidade do educando pela apropriação da cultura, de modo a propiciar-lhe a realização do seu bem-estar pelo usufruto dos bens sociais e culturais que são proporcionados aos cidadãos de uma sociedade democrática. A dimensão social, por sua vez, deriva da condição de pluralidade do homem como ser histórico. […] se educa para que o indivíduo possa contribuir para o bem viver de todos. (PARO, 2007, p. 110).

A fala do participante sugeriu observância à "prática social" como sendo, para ele, a condição assertiva de verificação da efetiva

D 08: *"Nós já tivemos, ano retrasado, um caso em que a criança pedagogicamente não teve grande evolução, porém enquanto um ser humano essa criança saiu pedindo por favor; posso ir ao banheiro? obrigado; com licença; me desculpa? Então, aí a gente volta para essa parte subjetiva né?! A criança não saiu fazendo divisão com dois números, porém essa criança teve uma transformação: a educação passou por ela, a educação da pessoa não somente na questão de conhecimento lógico, que é a função primeira da escola: o conhecimento! Só que os seres não são descolados! Aqui não é só um aluno que vem para a programação do conteúdo! Ele, lá fora, ele é uma pessoa!"*

Nesse sentido corrobora Silva (2009, p. 225)

> Entendemos que o bom trabalho pedagógico é aquela atividade intencional que acontece na escola, que possibilita as relações de aprendizagens entre sujeitos, orientadas pela ética profissional; é aquele que se alcança por meio de atividades voltadas para produção de ideias, de concepções, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. A qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos […].

No terceiro quadro, a seguir, apresentamos um conjunto de falas, constituído pelos discursos de outros 08 participantes, dentre os 32 constituintes do todo, que, além de relacionar avaliação a instrumento para direcionamento do trabalho pedagógico, a vincularam também ao propósito da medida do desempenho do aluno com vistas ao cumprimento das metas delineadas.

Quadro 17 – A VOZ DO DIRETOR: AVALIAÇÃO PARA MEDIR E CUMPRIR METAS

DIRETOR (D)	3- AVALIAÇÃO COMO MEDIDA E CUMPRIMENTO DE METAS
D 04	[...] a gente tem que continuamente estar medindo ou no dia a dia ou através de uma avaliação quantitativa [...]. [...] nós temos que avaliar na escola para saber se as suas metas estão sendo alcançadas se os objetivos gerais e os objetivos específicos estão sendo alcançados se a criança está progredindo, se ela está aprendendo.
D 08	[...] nos capacita a compreender o processo, a pensar coletivamente outras possibilidades e caminhos, **metas**, propostas e ações a serem empreendidas para alcançar o óbvio: [...] a melhoria do ensino [...].
D 15	[...] essas avaliações elas nos despertaram para percebermos que tem que estabelecer **metas**; porque avaliar? como avaliar? **medir o nosso trabalho?**
D 16	[...] sem avaliar não tem como implementar ações. Primeiro eu tenho que ter as metas [...]
D 17	[...] mas eu acredito que quando a gente desmistifica a avaliação ela se torna um instrumento importante mesmo pra gente **medir** o que a gente está trabalhando, o quanto essa criança está aprendendo [...]
D 21	Para mim são instrumentos que vão medir a qualidade do aprendizado dos alunos, [...] se o processo de ensino e aprendizagem está sendo apropriado pelo aluno.
D 25	Aí eu sei que nós viramos números né? na educação, nós viramos números mas eu sei que esses números que nós viramos é também para melhorar [...].
D 30	[...] Então se ela não está aprendendo nós temos que voltar e pensar como está a nossa prática, que o grande objetivo é a aprendizagem e não tem como você **medir** se não for por meio da avaliação [...].

Fonte: Dados coletados em entrevista com diretores de escolas municipais participantes da pesquisa. Informações organizadas pelo autor, grifo nosso.

Alterar a finalidade da avaliação em relação a ser colocada em função de se obter

medidas, metas e desencadear práticas classificatórias é necessário, Hoffman (2009). “Em relação à aprendizagem, uma avaliação à serviço da ação não tem por objetivo a verificação e o registro de dados do desempenho escolar, mas a observação permanente das manifestações de aprendizagem para proceder uma ação educativa que otimize os percursos individuais.” (HOFFMAN, 2009, p. 17)

Segundo a autora medir conhecimentos; constatar resultados; fazer testes; indicar acertos e erros, e dar notas não é avaliar. São equívocos e confusões relativos à definição de avaliação. E ainda, medidas não servem para descrever atitudes nem para reunir consistentes informações sobre avanços e dificuldades dos alunos.

O quarto e próximo quadro representa o conjunto dos trechos cujas pronúncias revelaram-nos a ideia de avaliação não limitar-se à conquista de índices e metas assim como também das declarações de que as avaliações desencadeiam tensões no contexto escolar. Dos 32 participantes, 23 deles fizeram algum tipo de apontamento nesse sentido, o que definimos como problematizações, que variaram entre falas com maior ou menor intensidade, ou abrangência de relações e considerações.

Quadro 18 – A VOZ DO DIRETOR AO PROBLEMATIZAR A AVALIAÇÃO

DIRETOR (D)	4 – PROBLEMATIZANDO A AVALIAÇÃO
D 01	Hoje eu ainda vejo algumas situações de avaliação até como um castigo né [...].
D 02	[...] 1º vem o medo, estamos sendo avaliados [...]. Mas você também se sente um pouco acuado, mas ao mesmo tempo, [a avaliação] vai ajudar muito no processo pedagógico.
D 03	[...] avaliação não é só a prova [...].
D 05	[...] [avaliação] deveria ser trabalhada naturalmente com as crianças primeiro para elas não sentirem aquele medo e pavor que deixa a criança nervosa e ela não consegue nem fazer [...] não só assim: “hoje é dia de avaliação!” Nossa, dando aquele terror que a criança nem dorme direito; que a criança fica nervosa; que dá aquele branco que não consegue responder.
D 06	Não pode ter uma meta única, e [considerar que] só aquela é que vale. [avaliação tem que ter como produto] algo que transparece a verdade; transparece a realidade e que pode me trazer condições de implementar. Se ela não me der essas condições, está atendendo uma categoria, está atendendo uma política, está atendendo um desejo fora da minha escola, fora da minha instância que é a escolar.
D 07	[...] eu acho que o mecanismo da avaliação cria um temor nas pessoas e não é isso que tem que ser feito.
D 08	[...] quando eu penso avaliação da educação eu vejo vários pontos [...] não é só um resultado de SARESP, de IDEB não [...]. [...] tem os que [...] acham que avaliação é só resultado [...].

D 10	Quando eu penso em avaliação externa eu penso que às vezes ela vem contra a concecpção de avaliação que eu tenho [...]. [...] ela é perigosa; porque se eu enxergar a avaliação externa só como um fim e não como um meio, ela pode se tornar um ranking.
D 11	[...]a avaliação hoje ela não é muito clara para nós educadores; para nós diretores ainda não é clara; para a coordenação e muito menos lá para o professor [...] às vezes o professor faz uma avaliação por um instrumento de avaliação e esse instrumento de avaliação não revela, na maioria das vezes, o que a criança sabe ou não sabe [...].
D 12	Avaliação é uma transformação que eu venho buscando aqui [...]. [...] eu sinto muitas vezes que a avaliação para o professor ela é trabalhosa e penosa eu vi que eles não compreenderam essa importância [...].
D 13	[...] a avaliação para mim ela tem várias dimensões. [...] [avaliação tem que ser] não só quantitativa, mas qualitativa de todo o processo que foi feito, e não só eu avaliar documentos isolados e dar uma nota, uma média. Eu penso que tem que ser mais que isso.
D 14	[...] essa avaliação pronta, que o aluno faz mas que realmente não é a melhor forma [...] não avalia o todo né, só a avaliação na sala de aula, com o aluno, não revela todo o trabalho que é feito.
D 15	Eu ainda penso em desencontros porque eu acredito que cada profissional ainda tem uma visão diferenciada do avaliar [...]. Eu ainda acho que essa [forma de fazer avaliação, referindo-se às externas] não é a melhor mas eu não vejo outra.
D 16	não pode ser só aquela prova escrita ela tem que ter a observação do professor outros tipos de avaliação [...]. eu acho que são várias formas de avaliar se eu usar um instrumento só eu vou estar deixando de dar oportunidade para todos quando eu me utilizo de vários instrumentos: trabalho em grupo, exposição das atividades, a prova mesmo dissertativa, a prova alternativa, aí começa me dar uma visão melhor de avaliação sem ficar num instrumento único.
D 18	Nós temos que ver o social da criança, [...] a avaliação tem que estar nessa abrangência toda.
D 20	Às vezes é mais para o professor do que uma forma de estar mensurando o aluno, não tem [no seu ver, não deve ter] essa situação de estar classificando, né!? [...] Então eu acho que nunca [adotar] uma única forma de avaliação; é sempre assim, [a seu ver deve-se] utilizar outros instrumentos também.
D 22	[...] essa avaliação está fazendo de fato com que meu aluno aprenda? quais os conteúdos? não só os acumulados, mas aqueles outros conhecimentos que fazem parte da vivência do ser humano, do respeito ao outro? e isso me incomoda muito [...]. A criança, ela tem que aprender todos os conteúdos que são importantíssimos […] mas, ela tem que aprender isso e transpor esses conhecimentos para a vida delas nos mais singelos acontecimentos do dia a dia [...] a criança tem que entender… tem que respeitar o diferente; [...] então envolve o respeito, envolve os valores, envolve como se posicionar, envolve o que eu quero dessa criança: que adulto eu quero?
D 24	Ainda eu percebo que eles têm uma questão muito difícil em fazer essa avaliação... quando a gente coloca para eles [os professores] é uma briga essa avaliação! [...] para eles está parecendo um peso essa avaliação!
D 25	Eu tenho um pouco de medo dos alunos se sentirem uma maquininha de fazer prova [...]. [...]. nós vamos estar sendo avaliadas por testes mas eu acho que dentro da escola não esquecer daquela, daquelas escritas, daquela oportunidade do aluno escrever o que ele pensa, as dissertativas; então eu acho que dentro da escola a gente tem que ter algumas questões voltadas para dissertação para o aluno colocar o seu ponto de vista e tudo o mais.
D 26	Quando eu estou avaliando eu não estou mensurando, eu quero ver onde está a falha. [...] a avaliação na minha opinião, a maioria até hoje é uma ação punitiva não tem aquele consenso ainda [...] ela é uma forma de amedrontar, então eu não sei até que ponto o avaliar hoje tem algum significado [...].

D 27	[...] quando eu penso numa avaliação externa, e aí envolve verba dinheiro políticas públicas... eu não sei até que ponto realmente está voltado este olhar para o aluno e na necessidade real dele então eu ainda me faço esse questionamento.
D 28	[...] eu tenho que contar com o máximo de instrumentos avaliativos possíveis, aqueles que eu consiga ver os diversos aspectos da aprendizagem; então eu preciso de um rol de avaliações que eu consiga traduzir num conceito final.
D 31	[...] tem aluno que, no dia da avaliação, ele retém tudo, ele fica nervoso; você sabe que ele tem capacidade, mas como é uma avaliação, ele fica nervoso.

Fonte: Dados coletados em entrevista com diretores de escolas municipais participantes da pesquisa. Informações organizadas pelo autor, grifo nosso.

Retomando os conjuntos de ideias expostas nos quadros acima, temos, em síntese, que as ideias e discursos produzidos sobre o mote da avaliação educacional se deram no sentido de: 1º- avaliação como instrumento que norteia a prática pedagógica, apontando "avaliação" como meio para verificação da aprendizagem do aluno, considerando, portanto, a relação conteúdo e domínio do currículo; 2º- surgimento da perspectiva da avaliação institucional; 3º- avaliação do desempenho polarizada no aluno, apontando o avaliar para medir ou cumprir metas; e 4º- problematizações sobre a temática da avaliação.

Segundo Hoffman (2009), estudar e refletir avaliação deveria deixar para trás o caminho das verdades absolutas, das medidas padronizadas e das estatísticas, considerando que só obstacularizam o projeto de vida das crianças.

Para a autora é relevante ceder espaço para o agir consciente e reflexivo frente às situações de avaliação sob o propósito do exercício do diálogo entre aluno e professor.

Nesse sentido, resgatamos que o quarto quadro apresentado compreendeu a elaboração de pensamentos que problematizaram o instrumento ou a prática avaliativa.

Nele pôde ser notado as considerações que transcenderam a avaliação como conquista de índices, metas e ranqueamentos; revelando argumentos pautados nas tensões que a conjuntura da avaliação lhes causam, assim como, também, os posicionmentos revelando tendência questionadora e analítica sobre a conjuntura. São falas que nos apresentaram um movimento de problematização com nuances de crítica levantada sobre a dinâmica avaliativa. Representa um desencadeamento de ideias demonstrando não estarem imobilizadas pelas pressões externas e, portanto, parecem tentar, de algum modo, avançar no processo de tomada de consciência crítica sobre a problemática.

Discorrendo, agora, sobre a existência de ideias e práticas não confluentes permeando o contexto avaliativo, resgatamos o depoimento do diretor (**D 15)** que nos relatou perceber que existem diferenças entre avaliações externas e internas e ainda, coloca em situação de

alerta o fato da supervalorização da atribuição da nota para o aluno, de modo que tal situação acaba ofuscando outros aspectos a que serem considerados junto ao desenvolvimento do aluno

D 15:*"Ainda eu penso em desencontros... porque? Porque eu acredito que cada profissional ainda tem uma visão diferenciada do avaliar [...]. Elas [as avaliações externas] vieram de várias instâncias, uma diferente da outra [...]; então, ainda não conseguimos, por exemplo, colocá-las numa linha só. As externas são ainda diferentes das internas, nossas. Não se conseguiu ainda fazer um caminho só de avaliação. Ainda tem professor que supervaloriza só a avaliação escrita e têm outros itens para o aluno ser avaliado. [...] então, ele acha que a nota da prova tem um peso muito grande e ele se esquece de outras coisas. Eu ainda vejo que a gente está no início da caminhada na avaliação."*

O depoimento do D 09, revelou a percepção de que há uma tendência em resumir a avaliação a atribuição de notas e definição de média para aluno. E ainda, complementou a dimensão do avaliar com a demanda de envolver professor e diretor no processo de autoavaliar-se, assim como também de estender esse processo a todo o trabalho desenvolvido na escola

D 09*: "O professor está muito acostumado a tirar média. Para ele avaliar é tirar a média do aluno: se o aluno tirou 10 na primeira prova e tirou 8 na segunda, ele tem média: 9 e não mede-se o que ele realmente aprendeu. E aí tem um trocadilho que diz assim: você viajaria com o piloto que é 10 em aterrissagem e 0 em decolagem? Ah mas ele tem média 5!! Mas ninguém andaria com um piloto destes!! Então é a mesma coisa na escola: como é que eu avalio o meu aluno que em determinado conteúdo ele tira 10 e em determinado ele tira 5? Então aqueles 5 ali estão me dizendo alguma coisa e eu tenho que trabalhar, e é a avaliação que tem que conduzir o trabalho do professor. O trabalho do professor... o trabalho do diretor; todo o trabalho da escola. Eu digo que ela é o carro chefe e ela tem que ser feita a todo momento, diariamente, semanalmente, mensalmente, anualmente, o tempo todo nós temos que estar avaliando, avaliando as nossas atitudes e competências; a nossa qualidade como profissionais e então ela tem que ser fidedigna, também ela não pode ser camuflada".*

O mesmo diretor, em continuidade às suas considerações, resgatou a questão da intencionalidade que deveria existir no trabalho do professor em relação a avaliação para tomar decisões sobre o que deveria ser rabalhado junto ao aluno, sob o propósito de reverter a realidade.

D 09:*"Uma boa avaliação para mim é... [saber] o que eu quero avaliar?*
Eu quero avaliar aquilo que os meus alunos sabem? Aquilo que eles não sabem?...
O trabalho do professor tem que ser intencional, então, quando ele entra na sala de aula ele tem que ter uma intenção.
Qual é a minha intenção, então, quando eu vou preparar uma avaliação? Qual é a minha intenção com a avaliação?
Eu quero descobrir o que meu aluno sabe para daí eu trabalhar em cima disso ou eu simplesmente vou verificar e não vou fazer mais nada? Muitas vezes é isso que o professor tem feito ele avalia, ele sabe que o aluno não é capaz de fazer, mas ele continua, ele prossegue como se aquilo não indicasse nada para ele!"

No sentido de superar o contexto da não aprendizagem obtivemos os seguintes

depoimentos na abordagem sobre a avaliação

D 08: *"[...] instrumento que nos dá um suporte, nos capacita a compreender o processo, a pensar coletivamente outras possibilidades e caminhos, metas, propostas e ações a serem empreendidas para alcançar o óbvio: [...] a melhoria do ensino."*

O mesmo participante ainda acrescentou:

D 08: *"[...] a nossa profissão [educadora] é autoavaliativa e flexível o tempo todo [...]", e a avaliação "desmistificadamente" é "algo que nos ajuda a pensar em nós, enquanto adultos e profissionais: a nossa prática"*
"[...] não vou olhar só o que o aluno aprendeu ou deixou de aprender, mas eu vou olhar aquilo que eu ensinei e de que forma eu ensinei [...]."
"[referindo-se à avaliação, disse ser] *necessária, não para igualar ou para taxar ou para diminuir; mas ela é um instrumento útil; depende da minha perspectiva diante dela e de como eu trato a informação [que ela produz]; como eu apresento isso para o meu grupo como a gente conduz todas essas coisas."*

Além de estar presente no agrupamento dos participantes que discorreram sobre avaliação educacional como instrumento para direcionamento do trabalho pedagógico, o D 32, em continuidade à apresentação de suas ideias, expressou posicionamento contrário à ideia de avaliar para classificar escolas, problematizou o contexto observando que "*[...] essas avaliações servem para avaliar a qualidade do ensino que é oferecido na nossa escola e também comparar, né, as escolas da rede.* ***Eu não acho legal, acho que não deveria ser divulgado isso****. [Mesmo nossa escola estando]* ***acima da nossa média*** *[...]."(grifo nosso)*

8.2 Avaliação externa: dos entendimentos (políticos) aos desentendimentos (trabalho escolar)

A avaliação externa, dinamizada na avaliação em larga escala, foi recorrente durante as falas dos participantes enquanto estes apresentavam suas ideias sobre "avaliação educacional".

A questão mais uma vez remeteu o diretor de escola à reflexão, levando-o a buscar relações, resgatar e associar experiências para tecerem considerações cujas respostas percorreram sentidos variados.

Em meio às considerações obtivemos, por exemplo, distintas maneiras de dizerem que a perspectiva da avaliação externa lhes colocava frente a desafios. Discorrer sobre avaliação pareceu-nos ter sido um convite um tanto trabalhoso.

Às vezes, sem que os interlocutores fossem surpreendidos pela consciência de algum detalhe apresentado no percurso da resposta enunciada, os termos colocados definiam trilhas

que poderiam conduzi-los a caminhos opostos ao qual haviam sido adotados no trânsito das conversas iniciais sobre a avaliação.

Contudo, em nenhum dos casos o movimento aplicado no sentido de não desistir da caminhada foi derrotado pelas diferenças. A ausência de rota clara ou previamente determinada no campo da avaliação, em nenhum momento, motivou-os a desistir de fazer o percurso. Assim, os traços e os diferentes esboços foram desenhando os discursos sobre a avaliação externa.

Na sequência, alguns aspectos do movimento sinuoso, conflituoso, que a temática desencadeou em alguns participantes:

(D 13): *"É um processo que vai estar avaliando e vai estar me dando não só um número no IDEB ou no IDESP mas é [algo] que vai estar avaliando a escola como um todo.*
[...] eu penso que o resultado da avaliação externa, como eu disse, ele é somativo; ele é quantitativo; ele é bom num ponto, porém ele ignora algumas variáveis que ele não mostra no processo.
[...] eu penso que esses índices são importantes sim [...] mas eles deixam de fora, esses índices, deixam de fora uma riqueza curricular e extracurricular [...]existe uma riqueza que esses índices não mostram e nesse ponto eu vejo que, tanto a equipe gestora, quanto a equipe de professores, acabam ficando frustradas [...]."

(D 23): "*Eu acho que isso é positivo [...]. Às vezes a gente leva um "baita de um susto!" fica frustrada.*
[...][estão] avaliando o nosso trabalho, avaliando o aprendizado do aluno[...].
[...] Nos auxiliam; nos tiram do nosso conforto [...].
[...] tudo isso gera inclusive uma ansiedade para o professor [...].
[...] eu acho que não é só o índice que mostra o resultado[...].

(D 27): "*[...] ao mesmo tempo que eu vejo ela [avaliação externa] como necessária, [...] eu ainda não consegui entender se ela é tão benéfica assim.*
[...] Então apesar de eu não ver ainda uma relação se é positiva ou se não é, para mim ainda é um caminho de desafios; eu ainda enxergo avaliação externa, pelo menos, tentando direcionar o professor para que os alunos tenham um pouco mais de autonomia em relação aos conteúdos [...].
E aí que está o meu grande nó; eu não consegui ainda fazer a relação do trabalho que está sendo desenvolvido na escola quando chega o resultado, [...].
[...] Eu acredito que seja um índice, um número e que, se a escola está muito próxima ou distante, me indica se eu estou ou não no caminho certo; [...].

(D 28): *"É um indicativo de política pública principalmente, mas ela tem se tornado um feedback*

importante para a escola.
[...]representa um indicativo externo de fato [...].
É só observar a avaliação externa com uma finalidade escolar, é muito maior a avaliação interna que traduza bem o que as crianças estão aprendendo do que a gente se pautar pela busca de resultados externos.
[...] também a gente não pode tratar como missão escolar ter bons resultados externos; é um indicativo, não uma missão".

Encontramos durante a apresentação das ideias, além do desencadeamento das expressões em sentidos paralelos ou opostos, também reações marcadas por pausas para suspiros, ora profundos, ora superficiais, mas sempre acompanhados por postura reflexiva. Esse cenário pareceu-nos relacionado ao fato de buscarem repertório, para posicionamento, no acúmulo das vivências no interior das escolas e no contexto no qual são produzidas - as políticas educacionais.

É possível encontrarmos uma explicação para esse contexto, pautada na suposição de existir, ainda, uma consciência tímida, mas, sobretudo, não abortada e, principalmente, com potencial transformador, sobre o que seja avaliar e à serviço do que posicionar a avaliação, à depender da natureza das ações e das posturas que, cada um, escolher alimentar e conferir força no cotidiano das suas unidades escolares. Sobre o que vivem, não deixaram de revelar o incômodo que o processo causa, e também o não convencimento de que seja esse, o único ou melhor caminho.

Contudo, dentre as variações encontradas, não podemos deixar de pontuar aqui os participantes que se apresentaram conformados com a pressão sofrida pela política pública. Suas reações a algumas questões propostas durante as entrevistas pautaram-se em produzir reflexões de aceitação à avaliação externa.

Em síntese, ao responderem especificamente sobre avaliação externa, pareceu-nos significativa a proporção dos que transitaram entre deixarem-se dominar, ou não renderem-se às pressões externas que tentam convencer sobre metas como se estas bastassem para o processo a ser desenvolvido na escola, com o aprendiz. Esse conjunto foi formado por 13 dentre os 32 participantes.

Pensamentos e ideias sobre avaliação pautada em metas e resultados quantificáveis existiu. Contudo, é relevante apontar que, embora tenham existido, parecem sofrer a disputa de espaço requerido pelas ideias distintas, as quais, sensibilizadas, ainda tentam resistir à postura de dominação alimentadas pelo crédito à outras perspectivas.

A organização abaixo traz a seleção de ideias que nos possibilitam uma análise do

conjunto dos diretores que constituem a rede pesquisada agrupados da seguinte maneira:

1- Postura de convencimento/perspectiva de aceitação em relação ao contexto da avaliação externa: a força das pressões externas inibindo reação crítica;

2- Ideias hesitantes: posição intermediária entre deixar-se convencer pelas políticas ou inclinar-se contrariamente e

3- As perspectivas/necessidades internas/cotidianas que se contrapõem às macro tendências: inclinações contrárias às pressões.

Quanto a postura de convencimento em relação à importância da avaliação externa, o que legitima a força das pressões, o quadro abaixo traz as vozes que discursaram essa perspectiva.

Quadro 19 – A VOZ DO DIRETOR SOB A FORÇA DAS PRESSÕES EXTERNAS

DIRETOR (D)	**1- Postura de convencimento/perspectiva de aceitação em relação ao contexto da avaliação externa: a força das pressões externas inibindo reação crítica**
D 04	Avaliação externa é aquela avaliação em que o aluno é submetido a uma avaliação feita por outra entidade ou grupo de pessoas que não estão aqui no dia a dia da escola.
D 05	São as avaliações que são realizadas por instituições, Secretaria da Educação para fazer talvez aquele comparativo de todas as escolas da rede, do Estado de São Paulo, a nível de Estados, e fazer assim as comparações externas [...].
D 07	[...] avaliação externa é um mecanismo do sistema [...] nós avaliamos os alunos para o sistema [...].
D 11	Ela [avaliação externa] vêm para comprovar o que as políticas públicas implementaram, se estão dando resultados [...].
D 14	[...] avaliação externa é essa que vem de outras instâncias, da Secretaria ou do Estado ou do MEC.
D 18	Há alguns anos atrás pra mim avaliação externa era uma maneira de avaliar a escola, né!? Somente, como meio político. Hoje eu já não penso assim, eu vejo avaliação externa como algo positivo [...].
D 19	Avaliação externa que a gente entende são as dos órgãos institucionais: o MEC; SARESP; Prova Brasil... são meios de avaliações externas.
D 20	[...] eu acho que é mais um caráter público mesmo, uma avaliação assim para os governos, para políticas públicas [...].
D 21	Seria todo o instrumento que viria de fora da instituição escola, que não fosse criado pelo grupo que está ali, naquela escola.
D 23	É o que nós estamos passando sempre né!? é simulado, é SAREM, [...] eles [referindo-se às lideranças] investem aqui, não investem?! Nós investimos e nós queremos resultados!
D 24	Num primeiro momento eu achava avaliação externa tão longe da gente, aquela obrigação, algo que a gente tivesse simplesmente que cumprir ali, aquela obrigação. Com o passar do tempo, que começou a ter a cobrança, que começaram a ter os resultados e, começaram a cobrar os descritores e os distratores e tudo mais, comecei a perceber a fala da formadora explicando [...] eu comecei a entender melhor o que era essa avaliação externa [...] então essa análise, hoje, clareou muito, e eu acho que temos que trabalhar em cima disso [...].

D 25	[...] a avaliação externa é para a gente parar e pensar a nossa escola mesmo, mas como uma equipe de trabalho; e eu acho que a avaliação externa..., ela faz a gente refletir... que o nosso trabalho é para o aluno; e eu acho que se não fossem essas avaliações externas, eu não sei se a gente não se perderia no meio do caminho [...].
D 27	[...] quando eu penso numa avaliação externa, e aí envolve verba, dinheiro, políticas públicas... eu não sei até que ponto, realmente, está voltado este olhar para o aluno e na necessidade real dele; então, eu ainda me faço esse questionamento...
D 30	***(risos...)*** Essa avaliação que vem, né?! do governo, do próprio município [...] não é treinar o aluno mas acho que a gente preparar ele para não ser surpreendido [...] é mostrar que existe e ele saber fazer.

Fonte: Dados coletados em entrevista com diretores de escolas municipais participantes da pesquisa.
Informações organizadas pelo autor.

Fica claro que, para este grupo, as avaliações externas representam ser instrumentos com significativo distanciamento da escola e cotidiano. Instrumento, portanto, movido pela intenção política e dinamizado para ela, algo como uma formalidade instalada.

Quanto às ideias hesitantes, apresentando posição intermediária entre deixarem-se convencer pelas políticas ou inclinarem-se contrariamente, seguem apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 20– A VOZ DO DIRETOR: CONVENCIMENTO OU CONTRAPOSIÇÃO?

DIRETOR (D)	**2- Na sequência da entrevista, as ideias hesitantes: posição intermediária entre deixar-se convencer pelas políticas ou inclinar-se contrariamente**
D 02	[...] deveria ser para direcionar; mas aí tem todas as outras questões políticas que nós sabemos que envolve. [...] também não seria o correto eles [os professores] só, também, trabalharem em função da avaliação, mas que ele [o professor] pensa mais para planejar; que ele pensa naquela criança que está com dificuldade; o olhar dele com as avaliações externas é melhor, é um olhar mais pedagógico, também é um olhar mais direcionado [...]. [...] o aluno, por exemplo, ele pode até ter ido mal na avaliação porém nós, aqui, internamente, sabemos como ele chegou para nós e o que ele avançou e, no resultado da avaliação [externa], não vai aparecer.
D 06	É sair do meu *locus* é sair do meu sossego!! é um caminho extenso e que às vezes te frustra. [...] quando a gente olha para esse instrumento externo você nunca pode se colocar, como diretora, com a condição de ver aquilo como um mecanismo de dizer o seu insucesso [...]. [...] eu olho para o resultado e falo eu não cheguei, eu quero chegar. [...] uma prova do IDEB; uma prova do SARESP, elas medem o conhecimento científico, elas não medem o conhecimento de cidadania; não medem o avanço do aluno dentro daquele ano de escolaridade [...] não medem isso.
D 08	[...] eu olhava a avaliação externa assim como taxativa [...] e eu ficava inconformada porque eu encarava como um peso de 50 quilos para alguém que já estava se afogando. [...] hoje eu já passo a fazer essa análise de uma forma mais, realmente, flexível. Antigamente eu tinha um olhar mais fechado porque eu achava que era muito reducionista [...]. [...] só que número [indicador] é muito limitador.
D 09	[...] avaliação externa é uma "faca de dois gumes" né?! porque ela pode mostrar para mim como é que minha escola está, como é que eu estou precisando trabalhar, como também ela pode disfarçar resultados! [...] eu sou bem sincera eu não acredito muito na avaliação externa! Eu acredito naquilo

	que é feito no dia a dia na sala de aula com o meu aluno, aquilo que o professor está cobrando por que ele ensinou [...].
D 10	[...] apesar de polêmica, além de levantar várias questões que me angustiam, na verdade! para mim, como diretora e como professora também, ela é importante! Eu não consigo descartar a importância dela justamente porque ela traz os descritores [...] avaliação externa não deixa de trazer dados importantes, embora ela seja aplicada de maneira incoerente muitas vezes! [...]
D 12	Ela é uma das metas dentro de políticas públicas necessárias porque nós somos uma rede [...]. [...] Muitas vezes ela apenas consegue medir tá! [...]. A gestão hoje, ela passou a ser pedagógica; ela não era! Ela era puramente administrativa. Na verdade são avaliações que elas são importantes em termos de políticas públicas mas é muito difícil a forma como os resultados são apontados, eu não consigo fazer um trabalho pontual [...]. [...] ela [a professora] precisa fazer um trabalho individual; se isso não acontecer, para ele [o aluno] não vai ter significado nenhum.
D 13	É um processo que vai estar avaliando e vai estar me dando não só um número no IDEB ou no IDESP, mas que vai estar avaliando a escola como um todo, o serviço que está sendo prestado [...]. [...] eu penso que o resultado da avaliação externa, como eu disse, ele é somativo ele é quantitativo ele é bom num ponto, porém ele ignora algumas variáveis que ele não mostra no processo [...]. Ela [a avaliação externa] não vê tudo o que acontece dentro da Unidade Escolar, ela não consegue prever isso. [...] para eu atingir o pedagógico da criança eu tenho que pensar o social e tem que pensar no familiar, eu tenho que pensar em outras coisas também.
D 14	[...] às vezes o trabalho que aquela escola fez com aquele tipo de aluno foi tão grande, mas devido à dificuldade dele tão, também, presente, ele não conseguiu superar tudo aquilo; então, são coisas que, na avaliação [externa], ali no final, não aparecem, só aparece um número e isso preocupa bastante a gente!
D 16	[...] Então acho que a avaliação apesar de ter vários pontos negativos ela traz um olhar externo para a escola que auxilia bastante, pelo menos a gente tenta usar esses indicativos para melhorar o trabalho. [...] quando a gente vai avaliar um aluno você considera o percurso, o que ele já sabia, como ele chegou; então tem todo este olhar, e a avaliação externa ela já não consegue. [...] avaliação ela é geral e ela não consegue pegar a especificidade da escola dos alunos do trabalho que é feito [...].
D 17	**(*suspirou…)*** avaliação externa ela é importante. Eu não acreditava, eu via com outro olhar; depois que eu comecei a ver os resultados, os parâmetros, a me interar um pouco mais do que estava sendo avaliado, e, como eu comecei a acreditar mais na avaliação externa, eu acho que é importante. Se bem que, não deve ser o único instrumento! A gente tem que ter um parâmetro externo aliado ao interno. Avaliação interna tem que continuar.
D 27	Para mim é uma incógnita! Ainda eu estou tentando entender ela, para ser bem sincera para você. Porque ao mesmo tempo que eu vejo ela como necessária para as políticas públicas, para questões de poder estar trabalhando formação de professores e incentivando, nos municípios, a questão da educação, eu ainda não consegui entender se ela é tão benéfica assim [...].
D 28	Então, a busca por coerência e ponderação, cabe à direção escolar [...] os professores precisam saber que, se há uma avaliação externa, são parâmetros [...] também a gente não pode tratar como missão escolar ter bons resultados externos; é um indicativo, não uma missão.
D 29	Avaliação externa vem de fora. É o governo querendo saber dos nossos resultados, tá!? Positivo, mas eu fico na dúvida dessa questão: peca na questão conteúdo, na questão época, na questão correção, critérios; peca-se muito e até mesmo na aplicação [...] eu ainda estou avaliando até que ponto tudo isso… *(deu uma breve paradinha reflexiva)* [...] mas eu não sei até que ponto os resultados são fidedignos.

Fonte: Dados coletados em entrevista com diretores de escolas municipais participantes da pesquisa.

Informações organizadas pelo autor.

Na visão destes participantes a temática compreende possibilidades e, igualmente, limites, visto que o resultado delas, o número expresso, e o que estes repercutem, assim como o reflexo que podem causar, as fragilidades quanto a como se trabalhar com eles, são as próprias limitações. Entretanto, apesar de algumas incoerências que envolvem todo o processo, reconhecem-no como fonte geradora de dados.

Reconhecemos o perigo desse contexto. Se identificadas, fragilmente, as possibilidades e os limites das avaliações externas, igualmente, incoerências no processo que elas compreendem, ainda assim, validam-na como fonte de dados sobre os quais se tecem análises e se tomam decisões. De fato, o cuidado a que se ter deve ser redobrado diante de um contexto conflituoso nessa proporção.

Analisando os quadros, notamos que tanto o participante D 14, quanto o D 27 estiveram presentes nos dois agrupamentos. Tais presenças, em ambos os agrupamentos, se devem ao fato de revelarem um discurso, ora pautado no convencimento, ora na hesitação entre deixarem-se convencer pelas políticas externas ou contraporem-se.

No que tange a apresentar as perspectivas/necessidades internas/cotidianas que se contrapõem às macro tendências, as inclinações contrárias às pressões, tais ideias são reveladas no próximo quadro.

Quadro 21– A VOZ DO DIRETOR: CONTRAPOSIÇÃO ÀS PRESSÕES

DIRETOR (D)	3- As perspectivas internas que se contrapõem às macro tendências: inclinações contrárias às pressões
D 01	[...] mais como um ponto de avaliar mesmo a situação da escola, mas [...] **para mim a avaliação externa ela não chega a avaliar realmente o que é a realidade de dentro de uma sala de aula de dentro de uma escola**.
D 03	[...] é um termômetro, mas **não é um fim** [...].
D 10	[...] **o papel da escola não é preparar a criança para fazer avaliação; responder aquelas questões, mas é trabalhar o sujeito para que eles tenham autonomia** e condições de realizar não só aquela avaliação, mas qualquer outro tipo de avaliação que eles possam ter que vir a fazer. [...] a gente acaba mesmo correndo o risco de cair em uma prática que simplesmente busca o resultado e aí a gente acaba também, sem querer, também pressionando o professor a trabalhar para o resultado e pelo resultado e não a proficiência em si; então avaliação tem esse lado, ela pode produzir isso no profissional. [...] e aí **tem a questão também da possibilidade de mascarar o resultado uma escola que, por exemplo, pode vir a preparar o menino só para fazer aquela prova**.
D 15	**É uma coisa que ainda está muito longe da nossa realidade** [...] um desafio!
D 22	**Nós estamos ainda no medir e no classificar. Nós ainda não temos o passo seguinte**, porque é um processo que envolve formação; que envolve discussão; que envolve mudança de concepção; eu

	acho que aí é que está a grande questão!
D 26	[...] um **instrumento de punição**!
D 28	É um indicativo de política pública principalmente, mas também **não é um fim** [...]. É só observar a avaliação externa com uma finalidade escolar: [*ve-se que*] é muito maior a avaliação interna que traduza bem o que as crianças estão aprendendo do que a gente se pautar pela busca de resultados externos.
D 31	**Ela não é bem vista aqui na escola**, ela vem e de repente, as crianças têm dificuldades; porque tem que saber o que é que está acontecendo no dia a dia [da escola] né?! **Ela vem de fora e não sabe o que acontece no [nosso] dia a dia.**
D 32	Para mim são as avaliações enviadas pela Secretaria Municipal da Educação e as avaliações que o governo mandam: Prova Brasil; é SARESP. **O que é importante aqui são as avaliações que a gente desenvolve porque são em cima do currículo**. Conforme elas vão trabalhando, elas, as professoras, vão avaliando. É um processo contínuo e elas servem para redimensionar as ações pedagógicas.

Fonte: Dados coletados em entrevista com diretores de escolas municipais participantes da pesquisa. Informações organizadas pelo autor, grifo nosso

As falas dos diretores expostas no quadro acima descrevem a sensação de incômodo que lhes causam a submissão a um processo descolado da realidade da escola, do trabalho que é desenvolvido com o aluno no cotidiano.

Analisando a 2ª (Quadro 20) em relação à 3ª organização de dados (Quadro 21), notamos que tanto o D 10, quanto o D 28 estiveram presentes nos dois agrupamentos revelando ora hesitarem, ora contraporem-se às pressões que sentem e sofrem.

Não há como não notarmos pensamentos heterogêneos, em certa medida, tensionados pelo sentido arbitrário e redutor conferido pelas pressões externas em relação ao que é vivenciado no cotidiano das escolas junto aos seus atores e, principalmente no que diz respeito ao objetivo de potencializar ou facilitar o desenvolvimento do aluno.

8.3 Os apontamentos feitos pelos participantes com relação ao (*re*)conhecimento das avaliações externas

Questionados acerca de quais avaliações em larga escala conhecem e, por esse motivo, poderiam nos elencar, a mais citada foi o SARESP, num total de 31 apontamentos, representando 94%. Em segundo plano encontramos as citações da Prova Brasil num total de 28 apontamentos, representando 85 % e, na sequência, a ANA com um total de 24 vozes, representando 72,7%.

A tabela abaixo nos permite visualizar que as avaliações elaboradas e realizadas pela

Secretaria Municipal da Educação vem logo na sequência e, com dois apontamentos cada, o ENEM e o PISA. O ENADE foi resgatado por um dos entrevistados.

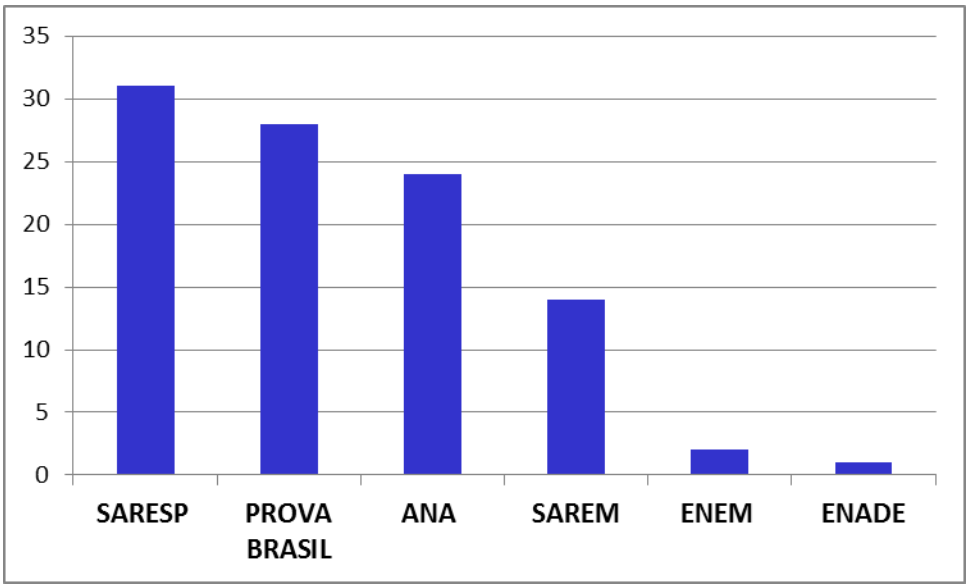
TABELA 3 - AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA MAIS APONTADAS PELOS PARTICIPANTES

DIRETOR	ENEM	ANA	PISA	PROVA BRASIL	SARESP	Avaliação da Secretaria Municipal da Educação	ENADE
D 01		**l**			**l**	**l**	
D 02		**l**		**l**	**l**	**l Ed Inf.**	
D 03		**l**		**l**	**l**	**l**	
D 04		**l**		**l**	**l**		
D 05		**l**		**l**	**l**	**l**	
D 06				**l**	**l**	**l**	
D 07		**Provinha Ana**		**l**	**l**		
D 08		**l**	**l**	**l**	**l**		
D 09		**l**		**l**	**l**		
D 10		**l**		**l**	**l**	**l**	
D 11				**l**	**l**		
D 12	**l**	**l Provinha Brasil**	"Tem uma prova feita de dois em dois anos em nível mundial que me fugiu o nome."		**l**		"avaliação muito pontual a nível universitário"
D 13		**l**		**l**	**l**		
D 14		**l**		**l**	**l**		
D 15		**Provinha Brasil**		**l**	**l**	**l**	
D 16				**l**	**l**	**l**	
D 17		**l**		**l**	**l**		
D 18		**l**		**l**	**l**		
D 19				**l**	**l**		
D 20		**l**		**l**	**l**		
D 21		**l**		**l**	**l**		
D 22		**l**			**l**		
D 23		**l**		**l**	**l**	**SAREM**	
D 24				**l**	**l**	**SAREM**	
D 25		**l**		**l**	**l**	**l**	
D 26	**l**			**l**			
D 27		**l**		**l**	**l**		
D 28				**l**	**l**	**SAREM**	
D 29					**l**	**l**	
D 30		**l**		**l**	**l**		
D 31		**l**		**l**	**l**		
D 32		**l**		**l**	**l**	**l**	
D 33		**l**		**l**	**l**		
Referências	**02**	**24**	**02**	**28**	**31**	**14**	**1**

totais							

Fonte: Dados coletados em entrevista e organizados pela autora.

GRÁFICO 1 – AVALIAÇÕES EXTERNAS QUE FORAM (RE)CONHECIDAS PELOS DIRETORES: QUAIS DELAS E QUANTOS APONTAMENTOS



Fonte: Dados coletados em entrevista com diretores de escolar municipais e organizados pelo autor.

O Sistema de Avaliação da Rede de Ensino Municipal (SAREM) contou com 14 menções, representando 42,5%; quanto ao ENEM e o PISA, ambos foram resgatados por 2 vozes cada um, representando 6% do total de participantes (32). Destacamos que, para a referência do PISA, ela se deu indiretamente, pois o termo PISA não chegou a ser pronunciado, faltando-lhe na memória do participante quando este buscou o referendar. Assim essa avaliação foi apontada como *"Tem uma prova feita de dois em dois anos em nível mundial que me fugiu o nome."*

Em último citamos o ENADE, 1 vez referendado, também de maneira indireta: *"avaliação muito pontual em nível universitário"*.

Interessante que, dois dos participantes, ao responderem quais avaliações externas conheciam e, portanto, citariam, responderam, espontaneamente:

D19: *"São todas que a gente trabalha!"*

D22: *"Essa coisarada aí!"*

Pensamos que, talvez, essa forma de menção decorra da sensação de intensidade com que as avaliações chegam nas escolas e constituem parte da realidade que vivenciam. Pode ser até que, em virtude das decorrências do intenso ingresso da avaliação externa no cotidiano

escolar, a expressão tenha sido desta forma, espontaneamente, feita.

Em se tratando de pensar e falar sobre "avaliação externa" notamos que as reações vieram num sentido revelador de intensidade das vivências, podendo incidir em interpretações nossas como sendo algo, para alguns diretores, que já se tornou um tanto quanto comum em falar e vivenciar. A caracterização como "*essa coisarada aí*" pode revelar até certo desgaste do assunto pela proporção dos usos e implicações das avaliações externas.

É possível também, nessa linha de pensamento, interpretarmos que, para alguns dos participantes, "as avaliações externas" podem ter se tornado sinônimo de certo "esgotamento" compartilhado no cotidiano das escolas.

Nos perguntamos se a intensificação na apresentação das avaliações externas não estariam causando, em alguns diretores, um efeito contrário às intenções manifestadas nos discursos oficiais de marcante valorização do processo, apontando no uso do resultado da avaliação externa a dimensão estruturadora da qualidade produzida nas escolas.

A intensificação da consideração dos resultados dos processos externos avaliativos estariam entrando na seara do descaso ou possível esgotamento da temática?

Podemos interpretar também sobre a referência genérica ou na falta de referência a uma ou outra avaliação em específico, a condição de saturação perante o quadro avaliativo sem que, diante disso, os atores educacionais, os professores, tenham construído, proporcionalmente, amplo e significativo domínio sobre a "melhor" forma de se avaliar?

8.4 Avaliação externa: da pressão e dos dilemas, as dúvidas sobre o que seus resultados representam

A partir de uma análise sobre essas falas pudemos perceber semelhanças e diferenças relativas ao sentido do conteúdo que nos foi apresentado. Em decorrência, descobrirmos as aproximações temáticas ou o que chamaremos de ideias centrais acerca do assunto que foi abordado.

Tendo vivenciado as entrevistas e, posteriormente, analisado os dados notamos que todos os diretores sentem e sofrem a pressão exercida pelas avaliações externas no seu cotidiano de trabalho.

Do início ao fim de cada entrevista, após conclui-las, não encontramos nenhum participante que tenha se mostrado indiferente aos resultados gerados pelas avaliações externas. Os participantes revelaram que elas influenciam contextos, desencadeiam

conjecturas variadas no interior das unidades escolares, direcionam encaminhamentos e tomada de decisões.

Nas relações construídas pelos participantes, durante o movimento de elaboração das suas ideias, nenhum deles assegurou com propriedade, tampouco sustentou até o final alguma argumentação referente a desconsiderar ou ignorar os números ou as evidências possibilitadas a partir dos mesmos, ou seja, não revelaram ser possível não tratá-los na dinâmica de trabalho na escola.

Um participante que, ao responder sobre avaliação externa e resultados, acabou revelando, em meio ao seu discurso, a expressão: *"para mim é muito tranquilo [...]"*, posteriormente suas expressões apontaram que importava-se com os resultados veiculados sobre a escola que atua.

D 01: [...] *para mim é muito tranquilo porque eu sei do trabalho, eu sei das dificuldades do dia a dia, de como os alunos chegaram; dos avanços que eles tiveram; então, independente do resultado, para mim isso é muito tranquilo e eu tento passar isso para elas: reconhecer o trabalho que elas fizeram, independente se a nota vai ser boa ou não.*

Anteriormente à apresentação desse ponto de vista em específico, já havia relatado:

D 01: *[...] é lógico que a gente quer ver a escola bem pontuada, que tenha uma nota boa que tenha um desenvolvimento, externamente, bom, para os outros verem né!?[...].*

E anteriormente ainda, ao discorrer sobre o que representavam para o trabalho da escola, mencionou:

D 01: *[...] há sempre uma tensão né [...].*

.

Notamos, portanto, que têm fortes repercussões, segundo os diretores, as avaliações externas e seus efeitos, de certa forma, dificultando contrapor-se diante do cenário estruturado pelas políticas de avaliação do desempenho do aluno, uma vez que depois é tomada como reflexo ou imagem do trabalho desenvolvido pela escola.

Percebemos, entretanto, que nenhum dos participantes atribuiu aos resultados das avaliações de desempenho, a condição de serem suficientes para revelarem, em plenitude, o trabalho efetivado no cotidiano escolar.

Percebemos ainda, que em nenhum momento alguém tenha se mostrado à vontade para produzir uma ideia nesse sentido; para verbalizar expressões que pudessem conduzi-lo a definir que os resultados de avaliações externas, representam a totalidade da estrutura de funcionamento da "sua" escola.

Em análise aos relatos notamos que, embora cada qual numa dada proporção, os participantes se deparam com o fato de que considerar os resultados de avaliações externas

como expressão da qualidade na educação não é o bastante. Nas ideias apontadas pelos participantes houve a menção sobre a existência de algo mais a que ser considerado, embora nem sempre, em suas falas, claramente especificado; entretanto, das ideias expostas pelos participantes, demonstraram que sentem falta de se considerar e reconhecer tudo que é desenvolvido junto ao aluno, diariamente. Aí sim, para muitos deles, se tornar-se-á possível referendar a qualidade educacional nas escolas.

Assim, embora a percepção de insuficiência sobre os resultados apresentados pelas avaliações externas sobre o trabalho da escola tenha permeado, em algum momento durante as entrevistas, chamou-nos a atenção o empenho significativo, mas desgastante, como que num desdobramento desencadeado pela temática, não pela entrevista, mas pela temática na vivência profissional de cada um.

Pareceu-nos, até, que, alguns participantes, atrelam avaliação a sensação de compromisso de encontrar uma relação plausível entre seu resultado e qualidade na educação, embora tenhamos tido a sensação de que tivessem entendimento contrário a essa ideia.

Sentimos, em alguns casos, que abordar a temática da avaliação é fazer emergir uma busca que consome: algo inerente a ter que desvendar o segredo da boa educação; e tentar, com isso, descobrir se este compreende ou não, o vínculo estreito com os índices que geram e refletem no cotidiano das escolas..

Ao pensar sobre avaliação e se tentar buscar vincular a conquista da qualidade na educação à resultado de desempenho do aluno, em qual proporção afetaria a escola em relação aos outros compromissos da escola com a sociedade?

Uma atuação movida, somente, pelo cumprimento de um conjunto de comandos gerados por forças externas, é que deve definir o desenvolvimento e a educação dos alunos que frequentam as escolas?

Entendemos que não, pois concordamdos com Sordi (2012) que melhorar os índices, necessariamente, não implica melhoria nas aprendizagens dos alunos.

Os poucos participantes que trouxeram em suas falas a vivência da ascensão de resultados de avaliação em suas escolas, ainda assim, não as fez com segurança e convicção sobre a ideia de ser esse o elemento suficiente para retratar a qualidade na educação.

Enquanto pesquisadores sensibilizamo-nos perante a visão que demonstraram ter sobre o fato de, embora terem conquistado resultados satisfatórios, algo, nessa relação, ainda não lhes parece suficiente e isso, de certa forma, também parece os incomodar. Algo como que se os resultados fossem apenas parte integrante de um circuito ainda carente por outras conexões, talvez, mais amplas e, em certo ponto, confluentes.

Contudo, em decorrência da visão analítica sobre sobre as dinâmicas apontadas pelos diretores, notamos que, em nemhum caso, estas deixaram de sofrer influência das avaliações externas e pressões decorrentes dessa lógica.

Constituímos, portanto, três alinhamentos, em decorrência das aproximações temáticas percebidas, a fim de podermos apresentar as reações exteriorizadas por cada participante:

1- Constituímos esse agrupamento a partir da aproximação das vozes que externalizaram relações ou apresentaram argumentações como iniciativas de reflexão ou contraposição aos contextos gerados pela sistemática avaliativa. Citamos aqui, como parte constitutiva desse agrupamento, os diretores que manifestaram-se pressionados e o seu trtabalho na escola influenciados pelas avaliações externas, são eles: D 01; D 10; D 14: D 22; D 26. Nas vozes dos participantes D 13 e D 26 expomos o hibridismo das ideias apresentadas, o que entendemos dizer respeito aos dilemas vivenciados nas escolas.

Quadro 22– A VOZ DO DIRETOR EXTERIORIZANDO PRESSÕES, INFLUÊNCIAS E ALGUMAS IDEIAS EM REAÇÃO À TEMÁTICA CONFLITUOSA DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

DIRETOR (D)	As expressões das pressões que sentem e impactam os atores	Delineamentos produzidos pelas avaliações em face da abrangência da sistemática avaliativa	As vozes que externalizaram relações ou argumentações como iniciativas de reflexão ou contraposição aos contextos gerados pela sistemática avaliativa
D 01	[...] às vezes a gente vê uma escola que tem uma pontuação baixa mas, diante de como os alunos chegaram na escola, [...] eles tiveram um ótimo rendimento, mas não para a avaliação externa; então ela [a escola] acaba tendo uma pontuação baixa; e, às vezes, uma situação de uma escola que as crianças já chegam no nível razoável o trabalho não foi feito tão intensamente mas eles obtém um resultado melhor [na avaliação externa]; **então eu tenho essa crítica da avaliação externa.**	**Há sempre uma tensão né.**	[...] eu sei do trabalho eu sei das dificuldades do dia a dia, de como os alunos chegaram, dos avanços que eles tiveram; então, independente do resultado [...] **eu tento** passar isso para elas [professoras]: **reconhecer o trabalho que elas fizeram, independente se a nota vai ser boa ou não.**
D 10	[...] eu olho para as avaliações; eu olho para proposta, para a forma como as atividades são elaboradas; olho para as habilidades que são cobradas;	Eu percebo que aí o diretor tem um papel importante porque **de acordo com a forma como o diretor discute** os resultados e se utilizar desses resultados para	[...] se a gente [referindo-se ao diretor] não fizer formação para poder levar isso adiante [referindo-se a forma de uso dos resultados], **a gente acaba**

	os descritores [...] e discuto com a minha equipe sobre a importância de se desenvolver essas habilidades, e de que forma é que nós vamos desenvolver essas habilidades nas crianças [...]. [...] **discuto que o papel da escola não é preparar a criança para fazer avaliação** [...].	junto com a sua equipe docente, **vai auxiliar na definição e na concepção de como o professor, como educador em sala de aula, vai se utilizar disso**.	**mesmo correndo o risco de cair** em uma prática que simplesmente busca o resultado e aí a gente acaba também, sem querer, também pressionando o professor a **trabalhar para o resultado e pelo resultado e não a proficiência em si**; então avaliação tem esse lado, ela pode produzir isso no profissional.
D 13	[...] justamente um indicativo, o indicativo de como a escola está porque eu penso que ela é um instrumento neutro, ela não foi elaborada, não tem fins políticos, como é que eu posso dizer? não é algo manipulável é uma avaliação que ela é feita a nível de rede, uma avaliação onde os mesmos objetivos, os mesmos descritores, tudo é feito da forma mais íntegra possível, então ela vai me dar um resultado fiel, um resultado limpo de preferências [...] porque o olhar do professor, de repente, se não está direcionado dentro de um padrão, dentro dos critérios de avaliação, pode até me dar uma visão que não é real! Agora essa não! Essa avaliação externa ela vai me dar um resultado real de como a escola está, de como o processo ensino e aprendizagem está se dando.	**Esta escola vem de uma prática avaliativa**, [...] nós **realizamos orientações** de estudo **voltadas para isso** [...] avaliação aqui é algo que já faz parte do processo, então ela não é vista como um evento.	[...] além disso [referindo-se a índices] **teria que ser considerado outros fatores** por exemplo o percurso [...] os projetos, tudo o que é desenvolvido dentro da escola ele acaba não considerando; **[...] é um trabalho efetivo, é um trabalho que impacta a comunidade, que impacta a vida desta criança, mas que, muitas vezes, não aparece nesse índice;** ele [referindo-se a esse trabalho efetivo] não é quantificado; eu não consigo mensurar.
D 14	[...] são provas assim que a gente tem que levar em consideração, tem que ver os resultados para acompanhar, mas ainda acho que **não mostra o real trabalho que é feito**. É um dado importante a ser considerado, e que o professor também tem que saber, acompanhar e entender [...].	**Então a gente estuda**, a gente vê como a escola foi, que tipo de dado está fornecendo, onde a gente pode melhorar isso; mas que **às vezes a gente acha injusto!**	[...] às vezes o trabalho que aquela escola fez com aquele tipo de aluno foi tão grande, mas devido à dificuldade dele tão, também, presente, não conseguiu superar tudo aquilo; então são coisas que, na avaliação, ali no final, não aparecem, **só aparece um número e isso preocupa bastante a gente!**
D 22	Representa uma tentativa de começar **esse processo de avaliação**, porém **no meu ver, ele ainda é classificatório.** [...] são muitas [referindo-se às implicações], mas a principal delas: [manter] essa expectativa de ser muito otimista com relação a que, uma hora, as coisas, elas vão evoluir muito. Não desistir	**Estamos tentando romper com essa ideia de que só isso basta**, mas para isso, é muito difícil!	[...] avaliação externa ela é importante; mas **a avaliação interna vai medir as particularidades**, ou seja, o que, de fato, acontece nas relações ali; **isso o índice não tem como mostrar; ele não tem como envolver.**

	nunca disso. Sempre a diretora, como auxiliar nessa formação, para que a gente consiga evoluir dentro desse processo avaliatório para emancipação; tentar emancipar, mas **emancipação desses próprios professores também, para não tentarem ver esta avaliação externa como algo fim e acabado e pronto: como se fosse só isso e acabou! Não.**		
D 26	Para mim **nada mais do que mensuração** a partir do momento que **ela ranqueia**, que ela coloca as escolas num ranking, eu não vejo preocupação na qualidade do ensino. É um ranking! Então eu tenho que ser melhor que a sua escola; é isso!	Na minha opinião **ela é um parâmetro** quando ela é neutra [...]. Eu **estou vendo daqui o retrato da minha escola** onde está a falha, tudo! Ela é um parâmetro! É até um contrassenso o que eu estou te dizendo, né**?! Ela é, e, em comparação às outras escolas, ela [referindo-se aos resultados que ranqueiam] é um instrumento de punição.**	

Fonte: Dados coletados em entrevista com diretores de escolas municipais e organizados pelo autor, grifo nosso.

2- Apesar de, como o agrupamento acima, também demonstrarem atuar pressionados e influenciados pelas avaliações externas, esse grupo **expressou** que os resultados revelam, sim, a aprendizagem do aluno e são norteadores do trabalho do professor. Inclui-se aqui 22 participantes. **Junto a essa definição, encontramos especificidades como**: D 04; D 05; D 20; D 21; D 29; D 31 e D 32 apresentando o **entendimento de que a avaliação externa é instrumento que possibilita desenhar um comparativo entre contextos distantes e/ou distintos,** como se esse comparativo já tivesse se tornado algo natural, sem vistas ao caráter classificatório que tem por trás dessa situação, talvez ainda não percebida, ou então, já incorporada pelos participantes. Já para os diretores D 03; D 06; D 28; D 29; D 30 e D 31 o destaque ficou por conta das **considerações específicas que nos apresentaram no sentido de discordância perante a avaliação externa** como, por exemplo, no caso participante D 03 e D 06. Nesse sentido de tentativa de contra argumentação sobre o contexto das avaliações e a expressão do que estas impactam pontuamos: D 28 com o entendimento de que "às vezes, só as avaliações externas, elas podem não compreender as peculiaridades da escola". Para D 29 a contraposição de que, na prática, a avaliação requer alguma mudança, ainda, por ele, não definida qual deveria ser esta mudança. No discurso do D 30 a

especificidade de que “Não pode pensar todo o trabalho em cima da avaliação, [mas sim] trabalho em cima da aprendizagem e ela vai refletir na avaliação [...]; e em D 31 a fala que “eu não acho que elas não têm que ser o maior peso da escola.”

Quadro 23– REFLEXOS DA PRESSÃO E INFLUÊNCIA DA AVALIAÇÃO EXTERNA SOBRE O DIRETOR E O TRABALHO DA ESCOLA/PEDAGÓGICO

DIRETOR (D)	A dinâmica do diretor sob influência das pressões que sentem e sofrem: justificativas em tom de conformismo	O avaliação no interior das escolas: a interferência junto às equipes é fato	Alguns esboços de uma possível perspectiva de “contestação” da dinâmica vigente
D 02	[...] verificação mesmo da aprendizagem, dos resultados, do que minha criança sabe, do que ela precisa saber. É realmente assim: o pedagógico. **com o pedagógico da escola.**	**Retomada** pedagógica, **planejamento** [...].	[...] **me preocupa também** [referindo-se ao professor] **se ele ficar trabalhando só em função da avaliação externa**; ele tem que ter aquela medida [noção].
D 03	[...] **acho que elas são importantes para mim como diretora,** como **gestora para eu poder saber o que eu posso fazer para minha escola melhorar nesses índices**; mas não só nos índices porque se ela [a criança] não está indo bem nos índices, alguma [outra] coisa, aqui dentro, ela também não está indo bem.	Então **a gente procura levar essa mesma linha de pensamento para equipe né** [...]. [...] avaliação constante nossa também para poder melhorar o rendimento das crianças como um todo [...].	[...] **não é uma avaliação externa que você vai levar em consideração e refazer todo o seu trabalho**, mas o refazer é constante [...].
D 04	**Elas representam o resultado quantitativo de uma aprendizagem** que ocorreu na escola. Através dessas avaliações a gente pode ver a avaliação específica do aluno; avaliação do aluno em relação à classe; avaliação da classe em relação escola e avaliação da escola em relação ao município ou estado e ao Brasil, se for a nível de Brasil.	Uma possibilidade de **análise de ações já realizadas e quais as mudanças de postura** para você poder alcançar a aprendizagem daquele que não alcançou; daquele que não aprendeu. [...] proporcionar **reflexão na equipe e mostrar olha aqui está o ponto que a gente precisa abordar com maior intensidade** [...].	
D 05	Representam na verdade é aquele **termômetro do que é exigido minimamente dentro do currículo a nível de Brasil**; então, ela é importante; eu acredito que seja, porquê a gente está trabalhando como é que nós estamos com relação a outras escolas; a outros estados para, a nível de comparação, ver no que a gente pode melhorar.	Acho que a gente fica mais nas defasagens né?! [...] porque a gente pode estar trabalhando em cima das nossas falhas com relação ao currículo.	
D 06	Um **mecanismo de implementação; de rever** o meu status; de **avançar, e buscar,** assim, outros	[...] eu prefiro não ficar questionando o mérito ou a efetividade do instrumento. [...] eu quero a partir do instrumento	Aí está uma dificuldade! [...] a equipe ainda não tem essa visão plena de que eu olho para os resultados e não devo

	mecanismos.	**rever os meus procedimentos e chegar no nível em que as escolas que estão à frente estão**. Então essa visão que eu tenho. **Dentro da equipe eu ainda estou construindo essa cultura** [...].	diminuir o outro eu devo partir do outro para aumentar o meu [...] e o que acontece é assim: **será que esse resultado é real? Será que essa avaliação está medindo realmente?** São esses questionamentos que a gente ouve na equipe.
D 08	[...] um instrumento indicativo de como está esse processo de ensino-aprendizagem [...]. [...] **nós [referindo-se ao diretor] também participamos desse movimento:** tanto de acompanhar **planejamentos, quanto monitoramentos de sala de aula** [...].	[...] houve esse trabalho de conscientização das pessoas, de que todos são educadores [...]. **Não! treino não! mas esse trabalhar:** está com defasagem em compreender a finalidade do texto? **É esse descritor que minha classe está com dificuldade? Então, eu vou procurar essa atividade! existe esse realmente dedicar-se!**	
D 09	[...] eu penso que já que ela está aí, a gente tem que se servir dos resultados para organizar o trabalho da escola também: [ver] onde é que a maioria dos meus alunos erraram [...] nós somos cobrados né?!	Eu acho que **os professores ainda precisam intensificar; usar dos resultados para organizar o seu trabalho em sala de aula** porque não adianta olhar para a planilha e falar: "nossa! mais da metade dos meus alunos não foram bem nessa questão!" [...] a resposta do aluno pode me indicar caminhos e a SME tem tentado acompanhar esse caminho das avaliações externas [...].	
D12	[...] elas **são importantes em termos de políticas públicas**, mas é muito difícil a forma como os resultados são apontados, eu não consigo fazer um trabalho pontual [...].	Na verdade **o trabalho na escola ele passa a ser [...] de construção de metas** para melhorar aquilo que foi apresentado [...].	[...] a Prova Brasil ela vem um número e eu não consigo pontuar aonde foi; seria interessante saber quais crianças? [...] e o Ana também: ele vem a nível de classe e eu não consigo, muitas vezes, com esses dados [...] falar para o meu professor: olha, a tua sala precisa ter um trabalho pontual nesse sentido. **[...] você não consegue, na verdade, fazer um trabalho individual [...].**
D15	Um desafio. [...] elas **melhoraram o meu trabalho a duras penas** [...].	Um desafio; a mesma coisa [referindo-se ao que representa para o diretor]. [...] a gente **analisa, discuti [...] há uma tomada de decisões** [...].	[...] **então eu acho isso uma cilada para nós** [...].
D16	A avaliação **avalia todo um percurso.** [Vem] então para a gente realmente parar, olhar para aquilo [...].	[...] tem aquele professor que fala: "isso aí não serve!"; na hora da correção, tal coisa acontece, tal escola... Tem várias posições de professor, porque você sabe o quanto é difícil trabalhar com isso, mas	[...] Então acho que a avaliação **apesar de ter vários pontos negativos,** ela traz um olhar externo para a escola que auxilia bastante, pelo menos a gente tenta usar esses indicativos para melhorar o

		tem aquele que não olha nossa nota; [...] têm aqueles grupos de professores que têm essa preocupação e tem aquele que [diz]: "não me diz muito respeito!"	trabalho. [...] **O que eu acho que é o principal: o que é que a gente vai fazer frente a esses resultados que a gente teve?**
D17	[...] Se bem que eu achava que ah! é um número, não importa! Ah! porque é um rótulo [...], mas depois que eu comecei a ver; eu falei: "não! isso aqui está mostrando alguma coisa!" [...] então, esses números eles são consequência do que é que está acontecendo na escola [...].	A gente **tem uma cobrança nesse sentido porque a SME cobra melhores resultados, até direciona alguns encaminhamentos**, orientações sobre o nosso trabalho, então elas [as avaliações] influenciam sim. Só que eu acho que quando a gente tem um foco e o nosso foco é que a criança aprenda, você já tem um trabalho voltado para isso, independente da avaliação externa ou não.	
D19	Uma ***"faca no nosso pescoço!"*** *(risos)* [...] hoje a gente sente essa cobrança do IDEB! [...] Então agora **estamos tendo uma avaliação mais direcionada** e a gente entende para onde está voltando os olhos do poder público. [...] Os resultados dela... sim, tudo é cobrança em cima disso, porque os índices são verbas, e, verba, você tem que produzir resultado! Então o trabalho hoje dessa administração [...] é voltado para isso e **a gente tem trabalhar, com a equipe, em função disso!**	Eu acho que elas vêm complementar o nosso trabalho. [...] do mínimo a gente tem que partir para o máximo que a gente consegue, mas não só parar nisso, a gente tem que ir além! [...] nós pegamos os resultados analisamos e tentamos ver onde estão as nossas falhas para podermos melhorar.	
D20	[...] é mais um caráter público mesmo, **uma avaliação assim para os governos,** para políticas públicas, **para verem como é que esses alunos estão se desenvolvendo**, né!?	Elas também **são norteadores**, porque muitas mostram algumas dificuldades que estão havendo, que os professores deveriam alcançar [...]. Então sempre quando vêm os resultados, estar fazendo essa reflexão junto com os professores. [...] estar avaliando o que é preciso para melhorar; **pontuar aí o que nós vamos ter que fazer para eu melhorar esses índices**.	
D21	Uma indicação de como a escola que eu dirijo está perante as outras escolas. [...] **a gente parar e pensar se o jeito que eu estou fazendo está certo ou não.**	Representa, às vezes, uma **correção de curso**; representa um alerta [...] mostram caminhos que você deve seguir; os que você deve retomar.	
D24	[...] eu estou aprendendo e vendo [...] que faz bem parte disso mesmo que tem que fazer, e por aí dá para ver essa evolução da escola: ou um evoluir, ou onde decresceu [...].	Do ano passado para cá começou a ter uma representação [...] porque antes eu [...] não dava muita importância para isso; hoje, eu já tenho essa noção de que	

	[...] agora está exigindo-se mais da gente; **temos que ter esse olhar mais atento para a parte pedagógica** [...] a análise do resultado para estar retomando os trabalhos né?!	temos que rever; trabalhamos desde o começo do ano com as professoras apontando onde estão as falhas [...] **vemos como um caminho que a escola tem que seguir mesmo [...] e estarmos melhorando esse índice.**	
D25	Eu acho que **é o tipo de uma luz, uma luz** assim para ver se você está mesmo passando para a criança, se o conteúdo que você está passando para criança é mesmo o conteúdo que que ela vai precisar [...]. [...] eu acho que facilita para o diretor essa avaliação externa.	Eu acredito que **você fica mais norteada** por que antes eu me sentia muito desorientada e agora não, se você pegar as avaliações, você consegue se nortear [...].	
D27	É um **desafio para entendimento, um desafio para alinhamento de trabalho**; para mim é um desafio.	[...] eu quero tentar fazer com que **minha equipe também entenda e reflita sobre tudo isso, porque se tem uma meta a ser alcançada, então eu quero chegar lá;** e quando eu chegar lá, eu quero ver esse resultado na prática; o que é que isso implicou ou não.	**E aí que está o meu grande nó; eu não consegui ainda fazer a relação do trabalho que está sendo desenvolvido na escola quando chega o resultado** [referindo-se à relação do trabalho feito com o resultado obtido] [...].
D28	Representa um indicativo externo de fato [...]. Então, quando a gente alcança esse **parâmetro mínimo** a gente tem um retorno positivo do trabalho escolar, quando a gente se compara nesse parâmetro e a gente não encontra esse mínimo, é sinal de que as coisas não estão indo bem no desenvolvimento da escola.	[...] os resultados desses indicadores externos, eles **têm sido analisados de forma mais específica** e isto tem trazido uma maturidade para o grupo. O grupo às vezes... está percebendo que anteriormente havia uma dicotomia entre o que era cobrado na avaliação externa e na avaliação interna, então eles caminhavam para lados opostos; então isso tem caminhado de um jeito bom, porque **a gente tem ajustado, tem feito ajustes nas avaliações internas para que elas estejam coerentes com aquilo que vai ser cobrado externamente** [...] a gente não pode ter essa oposição de rumo [...].	[...] quando a gente senta para analisar o resultado do SARESP **a gente tem que deixar claro para os professores que não é meramente buscar um resultado externo,** que essa articulação é algo que se espera; **a comunidade espera algo da escola;** [...] então o papel do diretor é ter clareza dos resultados, tem que ter muita clareza, e ele **tem que fazer um comparativo também crítico,** que, às vezes, **só as avaliações externas, elas podem não compreender as peculiaridades da escola**; [...] **também a gente não pode tratar como missão escolar: ter bons resultados externos,** é um indicativo, não uma missão.
D29	[...] querem, ver o trabalho da escola; **querem ver o resultado, mas na prática, precisaria mudar alguma coisa.**	Olha o que eu converso com os meus aqui [referindo-se aos professores] **é que eu não me preocupo com a questão ranking da situação, <u>eu me preocupo de que venha o resultado</u> e, se a criança realmente aprendeu, ou não [...].** Eu quero que a nossa [referindo-se à avaliação] seja bem aplicada, bem corrigida, e	

		que seja bem trabalhada em termos de conteúdo para que o resultado seja legal [...] eu quero que as crianças aprendam.	
D30	[...] mostra o que a gente faz dentro da escola [...]. Então reflete a realidade [...] porque **é a partir destes dados que a gente vai rever as nossas atitudes para ver qual caminho seguir.**	Nós reservamos **momentos pra refletir sobre ela,** eu penso que **ela mostra pra gente qual é o caminho a seguir** [...] nossos momentos de reflexão com a equipe toda, inclusive funcionários [...].	**[...] na verdade, não é pensar na avaliação, é pensar na aprendizagem.** Se ela estiver acontecendo, ela vai aparecer na avaliação. **Não pode pensar todo o trabalho em cima da avaliação, [mas sim] trabalho em cima da aprendizagem** e ela vai refletir na avaliação [...]. Se ficar pensando em avaliação a gente fica escravo; **nosso foco é a aprendizagem!**
D32	**É uma forma deles, do governo; a Secretaria Municipal da Educação, de avaliarem** em todo o Estado, a União, ou Município [...]. **É um instrumento de diagnóstico da qualidade da realidade da escola.**	Tem muitas **mães procurando a escola devido ao fato de tomarem conhecimento do IDEB;** [fato] da escola estar bem classificada [...]. [...] **a gente se esforça ao máximo para oferecer um ensino de qualidade** para os alunos, com o compromisso de todos os educadores pela aprendizagem; o envolvimento de toda equipe escolar.	

Fonte: Dados coletados em entrevista com diretores de escolas municipais e organizados pelo autor.

3- Sem argumentações contrárias, as ideias que constituem esse agrupamento exposto do Quadro 24, se apresentaram tomadas pela pressão e influência das avaliações externas sobre o trabalho realizado. Os participantes relacionaram a busca por resultados com a responsabilização; medo ou frustração sentidos em relação aos índices obtidos, ou não. Compõe essa aproximação temática os diretores D 7; D 11; D 18; D 23 e D 31. Este último participante, excepcionalmente, aponta a percepção da necessidade de poder fazer parte da elaboração das avaliações externas. Sua fala questiona o por quê disto não acontecer; o por quê de não ser convidado a participar.

Desta forma, o próximo quadro, compreende apenas 2 colunas pelo fato de que os participantes, abaixo representados, não discursaram reação de contraposição às pressões que sentem; não teceram considerações que pudessem apontar enfrentamento dos condicionantes políticos da avaliação.

Quadro 24– AS VOZES IMPACTADAS PELAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

DIRETOR (D)	**A dinâmica do diretor sob influência das pressões que sentem e sofrem**	**Sem contraposição à sistemática avaliativa, mas com sentido de adaptação**

		ao rumo delineado pelas estratégias políticas
D 07	[...] é muito importante, é que ainda dá mais medo na gente [...] porque tira você de uma zona de conforto, **requer do diretor, requer de toda sua gestão, que comece a se mobilizar em relação aos resultados [...].** [...] toda diretora ela é um administrador e ela, como qualquer outro administrador, se preocupa muito com os resultados também [...].	**O professor se autoavaliar**; o professor também procurar a sua atualização; ele precisa se atualizar; então, sair dos mecanismos que foram impostos aí ao longo do tempo [...] eu **acho que é muito importante sair dessa posição de acomodação porque a tecnologia está aí** [em relação às avaliações *on line* realizadas pela SME].
D 11	Elas representam assim **uma prestação de contas que a escola faz com a sociedade** [...]. O investimento na educação foi feito e qual é a contrapartida da escola? Essa é minha visão. [...] ao você receber um resultado de uma avaliação externa se ele não está a contento do que a equipe trabalhou, ou se ele mostra que o resultado não foi legal, e se a gente percebe alguma falha, **eu me sinto responsável; eu sou responsável por isso, e eu tenho que fazer algo para melhorar [...].** Eu confesso que um resultado abaixo do esperado deixa você um pouquinho para baixo; mas é hora de retomar tudo [...].	[...] uma maneira de **fazer uma associação entre a linguagem da avaliação externa, com o que se é trabalhado, e com a linguagem das avaliações internas**; e nós iniciamos um trabalho para que seja feita essa melhoria com orientação dos professores, com trabalho mais próximo do professor, acompanhando o desenvolvimento das aulas, verificando os instrumentos de avaliação que são aplicados; orientando que a avaliação interna ela venha a ser complementada [em relação ao que é cobrado nas avaliações externas.]
D 18	[...] representa, no início, algo tenso para toda a equipe porque a gente sabe que vem uma nota e **que responsabiliza muito a direção da escola todos os envolvidos** [...] mas nós sabemos [...] que tem um lado positivo; tem aí os dois lados: amedronta sim aquela expectativa, porque se a nota que vem não é boa, a gente sabe que para a equipe não é fácil! [...] Eu me sinto responsável a primeira responsável por isso [...] já chegou o resultado? Então já sabem que a gente vai conversar sobre isso e traçar algumas metas.	**Se a nota não vem boa**, para a equipe que eu tenho aqui de professores efetivos, **é uma preocupação tremenda, tentam melhorar**; **eles se avaliam sim, ficam frustrados e tentam melhorar.**
D 23	**É uma cobrança** [...]. Mas é como eu falei, nós vamos ter que aprender a lidar com isso [...] é uma forma de ver como o mundo lá fora está pensando os nossos superiores e **nós temos que nos adaptar a elas.** [...] tudo que vem para escola traz alguma implicação para o trabalho da gente. Nós temos que organizar como agora, com as avaliações online**, nós temos que organizar o trabalho da escola [...].**	Às vezes juntam-se [as avaliações] e são tantas avaliações [...]. Mas, é como eu falei**, nós vamos ter que aprender a lidar com isso** [...] é uma forma de ver como o mundo lá fora está pensando os nossos superiores **e nós temos que nos adaptar elas.**
D 31	Então é uma forma da gente [...] ver onde é que a gente está errando; onde é que a gente poderia melhorar. Eu não acho que elas são assim, mal vistas, mas eu não acho que elas não têm que ser o maior peso da escola. [...] às vezes eles perguntam: mas o diretor não viu isso? então às vezes eles cobram de uma maneira que parece que nós não estamos fazendo nada [...] e não é bem assim, porque **a gente tem trabalhado no htpc; a gente tem trabalhado com os**	E eu acho que elas **representam se eles** [referindo-se ao aluno] **estão no nível**; se cada série está no nível; elas medem isso **[...] Eu acho que tinha que ter uma participação maior [...]. Por que não? [Por que?] nós não sermos chamados para ver;** para ajudarmos a compor essas avaliações; para pensarmos [juntos] [...].

	professores e eu não vejo culpa, nem na direção, nem nos professores.	

Fonte: Dados coletados em entrevista com diretores de escolas municipais e organizados pelo autor.

Essa organização sintetiza a influência que o contexto avaliativo vem exercendo sobre o trabalho do diretor.

Desta forma, os dados retratam as tensões evidenciadas pelos participantes ao expressarem o quanto se preocupam com os resultados obtidos nas avaliações externas. Segundo os discursos podemos pontuar que a tensão também se caracteriza na cobrança e controle pelos resultados; na responsabilização que os impacta e mobiliza a perseguir melhores resultados e, também na culpa quando a nota obtida, os resultados, não são bons.

9 COMPREENSÃO DE QUALIDADE EDUCACIONAL: PERSPECTIVAS E PROBLEMATIZAÇÕES

> [a qualidade] não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos *a priori* e a medidas lineares descontextualizadas. (SILVA, 2009, p. 223, grifo do autor)

> O decisivo aqui é o compromisso do professor em fazer com que o aluno aprenda de fato [...]. (VASCONCELLOS, 2013a, p. 119)

Superando a noção de qualidade educacional atrelada à "possibilidade ou impossibilidade de acesso" à escolarização, ou seja, à insuficiência ou não de vagas; também à tendência de regularização de fluxo no ensino fundamental; e ainda, superando a noção de qualidade "indicada pela capacidade cognitiva dos estudantes, aferida mediante testes padronizados em larga escala (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 8-12) apresentamos a compreensão de que a qualidade "depende dos objetivos que se pretende buscar com a educação" e, nessa perspectiva, quando os objetivos não estão suficientemente explicitados e justificados, pode acontecer de, "em acréscimo a não correspondência entre medidas proclamadas e resultados obtidos, estar-se empenhando na realização dos fins errados ou não inteiramente de acordo com o que se pretende." (PARO, 2007, p. 15)

> Tais objetivos têm a ver com a própria construção da *humanidade* do educando, na medida em que é pela educação que o ser humano *atualiza-se* enquanto sujeito histórico, em termos do saber produzido pelo homem em sua progressiva diferenciação do restante da natureza. (PARO, 2003, p. 7)

Silva (2009) sinaliza que qualidade não se resume a medida do desempenho do aluno, repertoriando o candente debate sobre a perspectiva da qualidade na educação. Seus estudos fazem referência à qualidade social e à relevância da compreensão da educação como uma prática social e um ato político. Resgatando as ideias de Souza & Oliveira (2003) a autora advoga que a transposição do conceito de qualidade do campo econômico para a educação descaracteriza a educação como um direito social. E em sendo assim, o comprometimento da sociedade ao direito do aluno à aprendizagem, mas, sobretudo, à formação humana.

Sob o propósito de discorrerem acerca do significado da qualidade educacional, iniciamos por apresentar o participante D 15 que nos revelou pensar a qualidade como dimensão que compreende parcelas de responsabilidade compartilhada dentre todos os que fazem a escola

Perguntado: "Pra você, o que é qualidade educacional?" verbalizou-nos

D 15: *O que é que é?*
Meu Deus, porque a gente trabalha numa escola pública [...].

[...] O que é essa escola? Essa escola é um grupo de 45 pessoas aqui na frente [...] depois eu tenho uma equipe de 30 professores; mais 20 funcionários; 500 alunos e mil e poucos pais; quem é a escola "X"? de quem depende tudo isso?

[...] então eu falo: esta escola somos todos nós [...].

[referindo-se à responsabilidade] *uma parcela o aluno; a comunidade escolar; os pais [...].*

O trecho abaixo revela a fala do participante **D 06** que, após tecer uma crítica às avaliações externas, ponderou qualidade, vinculando-a ao atendimento das expectativas da família e da sociedade

D 06: *Para mim a qualidade não é expressa por um único mecanismo, por um único fato; uma avaliação do IDEB; uma avaliação do SARESP; uma avaliação da Rede Municipal.*

[...] Eu vejo que a qualidade, ela se constrói a partir do que os pais esperam; do que a sociedade espera dessa escola. Essa comunidade espera o quê dessa escola? Sucesso; que essas crianças saiam, 100% [referindo-se a todas as crianças], lendo, escrevendo e compreendendo o texto; sendo críticos; sendo cidadãos conscientes[...].

[...] uma prova do IDEB, uma prova do SARESP, elas medem o conhecimento científico; elas não medem o conhecimento de cidadania; não medem o avanço do aluno dentro daquela série, daquele ano de escolaridade... não medem isso.

Qualidade na educação é atender com dignidade e com eficiência as expectativas da sociedade [...].

O mesmo participante ainda, em continuidade à entrevista, revelou-nos com qual perspectiva de trabalho tem desenvolvido sua atuação na unidade escolar

D 06: *[...] a escola está desenvolvendo um trabalho que traz os pais a se preocuparem com a criança, a participarem da escola; a presença dos pais em reunião de Conselho de Escola e APM também [...] então quando os pais vêm, se preocupam; eles demonstram que a escola é importante para eles; que eles vêem valor no que a escola está fazendo.*

Na voz de outro participante

D 08: *[...] A qualidade da educação vai além do que esta parte apenas de um resultado expresso em prova [...].*

A qualidade educacional tem que ser a minha prática [...].

[...] a qualidade ela tem que ser expressa em como eu recepciono pai, em como eu atendo um pai; [...] a qualidade deste atendimento que eu dou para um pai vai, uma hora ou outra, se expressar na qualidade que o filho dele vai ter em termos de qualidade de vida dentro da casa dele; então essa qualidade da educação ela tem que ser expressa em como eu converso com uma criança [...].

E ainda, em referência a sua perspectiva sobre qualidade na educação, acrescentou considerar a premissa do vínculo entre educação e sociedade

D 08: [referindo-se à premissa a que considerar] *Esse não descolamento; não fragmentar do social com a educação [...].*

Em Silva (2009, p. 223) trazemos outro conceito, potencialmente transformador, que corrobora para a discussão acerca da qualidade educacional: a qualidade social

> "[...] aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas."

Outros quatro diretores: D 04; D 22; D 27 e D 29 também fizeram menções quanto a reconhecerem a abrangência do aspecto social para o entendimento da qualidade educacional.

No caso do participante D 04 ainda, ele pontuou que saber fazer análise de resultados e obtê-los, positivamente, também compreendem qualidade na educação

D 04: *Significa saber fazer autoavaliação; saber fazer reflexão; análise de resultados; significa ensinar; eficiência mas com eficácia, com resultados positivos; significa proporcionar ao aluno que ele seja um bom cidadão; que ele saiba estar inserido numa sociedade; que ele saiba ser capaz de resolver problemas; que ele seja capaz de enfrentar as dificuldades que o mundo vai oferecer; ele tem que aprender na escola esse conhecimento científico sistematizado para ele poder ser um cidadão melhor, que tenha mais eficácia em suas ações; não adianta ele ter um conhecimento se não estiver associado a toda a transformação de uma sociedade para um mundo melhor né!?*

D 22: *[...] a qualidade educacional é aquela educação que realmente propicia o entendimento, a aprendizagem dos conteúdos necessários à emancipação humana; não é só os conhecimentos curriculares, mas são os valores; as atitudes; mudança de comportamento; isso para mim é qualidade se não houver mudança de comportamento aqui, nas ações mínimas de relacionamento [...] então se ele não está conseguindo fazer de uma forma que ele use na vida dele, no dia a dia, para mim não é qualidade.*

D 27: *[...] uma formação integral; [...] ela não pode se preocupar apenas com o conteúdo, ela tem que suprir aquilo que, lá fora, na sociedade, não está se cumprindo; eu acredito nisso [...] qualidade para mim não é só conteúdo.*

D 29: *[...] as crianças realmente formadas de maneira integral; realmente podendo se virar depois com qualquer tipo de informação, com condições de procurar o que eles precisam; formados socialmente; formados para uma profissão; formados para serem cidadãos, isso é qualidade, em todos os sentidos; precisa da questão alfabetização, letramento, precisa ter o social também [...].*

Referente à abordagem da temática, em análise ao conjunto de 32 participantes, encontramos 7 deles potencialmente imbuídos de um caráter reflexivo e problematizador sobre a qualidade em contraponto ao sentido que as políticas definem e agem intencionando consolidar, que é a qualidade pautada em cumprimento de metas estabelecidas por agentes externos às escolas e corrida medida de desempenho de aluno, revelada por resultados de testes quantificáveis.

Pareceu-nos que cada um dos 7 participantes, têm se dedicado a tentar encarar os desafios e, mesmo diante das pressões que sentem, delineiam um movimento na direção da elaboração de ideias mais amplas sobre qualidade, com potencial para estabelecimento de relações que os aproximam do entendimento de que a escola é uma "[...] organização social, inserida num contexto local, com uma identidade e cultura próprias, **um espaço de autonomia a construir e descobrir,** susceptível de se materializar num projeto educativo." (CANÁRIO, 1992, p. 166 – grifo nosso)

Contudo, vimos apresentar uma questão nuclear nesse processo. Considerando-se a existência de propostas alternativas para a sistemática que vem sendo consolidada sobre a avaliação em larga escala como a única forma de indicar a qualidade educacional, pontuamos a necessidade da faculdade da razão a que se ter quanto a importância da construção de uma proposta conjunta da escola, com estas perspectivas emancipatórias e de universalização do saber, como caminho para mudança.

Nesse sentido, direcionamos a reflexão para o projeto político pedagógico da instituição.

O Projeto Político-Pedagógico é o plano global da instituição, por se tratar de um planejamento participativo, vivo e ativo "se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada" (VASCONCELLOS, 2013a, p.198) definindo, com clareza, o tipo de ação educativa que se pretende realizar na escola. Nesse percurso, vale compreender que

> Uma escola, qualquer que seja, existe para "elevar" seus alunos, para" 'passá-los" de um momento de vida insuficiente, insatisfatório, incompleto para outros momentos que se desdobrarão em direção a um horizonte vislumbrado e em permanente construção. Uma escola pública também é isso, mas é mais do que isso. Uma escola pública é mais do que uma escola privada porque os trabalhadores que se reúnem em seu interior não têm apenas que produzir "passagens" que signifiquem "elevações" individuais. Eles têm que produzir, individual e coletivamente, a grande passagem do direito postulado à realização efetiva da educação popular. Nesse sentido ela é única. Apenas ela se incumbe de pensar e realizar a educação do conjunto da população, de conceber e promover a materialização do interesse coletivo (SILVA JUNIOR, 1993, p. 145-146, grifo do autor).

A direção de cada unidade, segundo Vasconcellos (2013a), deve ser a expressão viva do projeto assumido coletivamente.

Trata-se de um protagonismo que pode contribuir para fazer valer a potencialidade de cada escola delinear a sua fisionomia educativa e sem desconsiderar os seus contextos, limites e virtudes. Segundo Sordi; Freitas (2013, p. 89) "[...] são os atores sociais envolvidos com os problemas os que detêm conhecimentos importantes sobre a natureza deste, seus limites e possibilidades."

É um movimento de tomada de consciência, de possibilidade de mudança local, que pode despertar também a estrutura de situações de superação de uma avaliação educacional capaz de ultrapassar a concentração na avaliação da aprendizagem e no desempenho de pessoas em situações de aprendizagem, para concentrarem-se no desempenho da escola em suas dimensões pedagógicas e administrativas, dimensões estas que representam a sua totalidade.

Podemos também julgar válido e creditar na perspectiva de produção de uma cultura distinta de avaliação, modo pelo qual se torne legítima a participação coletiva dos diferentes atores dentro das instituições.

Voltando a olharmos para os dados coletados com as entrevistas é possível enxergarmos que um número significativo de participantes, o equivalente a 15 diretores, dentre os 32 que representam a totalidade, consideraram a qualidade centralizada nas situações de aprendizagem do aluno. São os participantes: D 01; D 02; D 10; D 11; D 13; D 14; D 16; D 17; D 18; D 20; D 25; D 26; D 28; D 30; D 32 a qualidade está centralizada à situações de aprendizagem do aluno. Nem todos estes estabeleceram relação avaliação e qualidade, qualificando a primeira como um processo contínuo com a "finalidade de orientar a inclusão e o *acesso contínuo de todos a todos os conteúdos*". (FREITAS, L; SORDI; MALAVASI, FREITAS, H. 2009, p. 17, grifos do autor)

E ainda, na visão do autor, Freitas (2007) nenhuma escola pode ser desculpada por não ensinar, muito menos as que atendem à camadas vulneráveis social e economicamente, já que estas têm alunos com dificuldades ainda maiores para acompanhar os afazeres da escola. Muito pelo contrário, destas escolas espera-se ainda mais competência, êxito em suas ações.

E ainda, segundo os autores, há relevância em se considerar que a avaliação não incorpora apenas objetivos escolares, referentes às matérias que são ensinadas, mas também os que estejam ligados à função social da escola no mundo atual, os quais pressupõem incorporação na organização do trabalho pedagógico global desenvolvido na escola. A ênfase sobre a sala de aula não deve gerar o esquecimento de que esse espaço é parte integrante de um ambiente maior: a escola.

Em olhar crítico sobre o agrupamento acima, encontramos dois destaques. Dois dos participantes nos trouxeram algo a mais sobre a qualidade, superando a exclusividade sobre o foco na aprendizagem do aluno. No caso o participante D 01, que também atrelou a qualidade aos recursos materiais a que serem disponibilizados pela escola e ao entrosamento desta com a família e a comunidade; e o entrevistado D 30 que também a subordinou aos recursos

humanos e materiais com os quais se pode contar na escola; igualmente, à participação da família.

Segue trecho das falas do participante D 01, e, em seguida, do D 30. Na continuidade, trechos pertencentes aos demais

D 01: *[...] eu vejo a qualidade no trabalho [referindo-se ao trabalho do professor, à sua atuação com o aluno] no desenvolvimento daquela criança, daquele aluno. A qualidade é o bom trabalho; é o bom entrosamento entre a família; a comunidade; entre o que o aluno precisou e foi atendido dentro da instituição na parte de conhecimento[...].*

[...] a qualidade eu acho que é condição de trabalho [referindo-se aos recursos materiais necessários].

D 02: *[...] É quando a criança aprende; quando realmente a aprendizagem ocorre [...].*

D 10: *Para mim qualidade educacional é eu ter condições de favorecer, da melhor e mais ampla maneira possível, condições para que o sujeito que eu atendo [...] tenha a opção de se desenvolver; de aprender [...].*

A escola tem que dar essa condição do menino poder fazer escolhas; ele aprender e se desenvolver e ele poder fazer escolhas.

D 11: *Qualidade educacional, na minha visão, é uma aula bem elaborada, [...] é você dar essa oportunidade para criança que a criança leia e interprete [...].*

D 13: *Para mim qualidade educacional é oferecer para todos os alunos uma educação, que seja a nível curricular, comum para que todo aluno tenha as mesmas oportunidades junto a esse saber acumulado historicamente, [...] eu penso que uma educação de qualidade é quando eu consigo garantir esse direito para o aluno.*

D 14: *[...] qualidade é o progresso do aluno; então a gente tem que ver como ele estava e como ele saiu.*

D 16: *Eu acho que qualidade é quando a gente oferece para os alunos oportunidades iguais, [...] oferecer oportunidade para aquele aluno trabalhar, ter uma profissão, escolher o que ele quer fazer [...] é fazer com que esse aluno aprenda o básico, pelo menos, para ele conseguir avançar nos estudos.*

D 17: *É garantir o direito da criança aprender. [...] eu acho que uma escola de qualidade é aquela que ensina mesmo.*

D 18: *[...] então qualidade para mim é professores bem preparados, a gestão também bem preparada e tudo isso reflete lá na sala de aula [...] ter um preparo melhor para dar o melhor para o aluno em termos de ensino[...].*

D 20: *[...] os alunos estarem adquirindo cada vez mais conhecimento, ampliando esse universo.*

D 25: *Eu acho que a qualidade é [...] a hora em que você está preparando a sua aula; [...] o como você está repertoriando o seu aluno para determinados conteúdos, isso tudo para mim é qualidade; eu vejo a qualidade de aula.*

D 26: *[...] o dia a dia; o trabalho com aluno [...].*

D 28: *[...] Eu tenho como convicção que o produto da escola é a aula e aula se faz com aluno e professor, e dentro desse meio, formando uma tríade: o conhecimento [...]. A qualidade na educação ela tem que estar pautada em boas aulas [...].*

D 30: *[...] Eu acho que é o trabalho dentro da sala de aula [...] todo um conjunto, não só na questão pedagógica, mas na estrutura da escola; tudo o que é oferecido para o aluno; um conjunto de coisas, [...] tudo! tudo que envolve desde o serviço social, a nutrição, o trabalho de apoio, a parte pedagógica, a parte estrutural, tudo! tem que estar tudo certinho, a participação dos pais, da família, encaminhamentos*

D 32: *[...] o desafio maior é oferecer um ensino eficiente para que todos os alunos aprendam e melhorem seu desempenho acadêmico [...] o papel fundamental da escola é ensinar. Ensinar não só a ler a escrever e resolver situações-problema, mas também a pensar e resolver as situações do dia-a-dia com autonomia.*

Os participantes D 03; D 05; D 12; D 30 associaram a qualidade educacional à conquista da formação global da criança, além de que, no caso do diretor do prédio D 03, ele submete a qualidade também à estrutura física e de conservação do prédio

D 03: *[...]A qualidade eu acho que é uma coisa muito ampla muito, muito. Eu acho que envolve as notas, o desenvolvimento geral da criança [...] para avaliar uma qualidade na educação você tem que pensar em todos os aspectos dentro da escola se a escola está bem cuidada; se o prédio está legal; se não tem vazamento [...].*

D 05: *[...] atender bem a criança na sua totalidade, eu acho que isso é qualidade; não fazer mecanicamente.*

D 12: *[...] A função da escola é realmente formar, de uma forma global, a criança: o cidadão; [...] formação global do indivíduo [...].*

Os participantes D09; D 19 e D 24 atrelam a qualidade à formação do profissional.

Além da formação outros aspectos foram mencionados em suas falas. No caso do participante D 09, ele submeteu-a, também, ao número de alunos em sala de aula e participação da família. Para o D 19, além da formação, este diretor incluiu a operacionalização dos especialistas na escola e o D 24 acrescentou os recursos materiais; acesso à internet e também a participação da família.

D 09: *[...] matricular criança não é garantia de qualidade na escola; então essa qualidade, para mim, ela envolve muitas questões: ela engloba a formação continuada desse professor [...] número de alunos em sala de aula [...]; o descaso das famílias com as crianças [...] então essa qualidade ela tem que ser garantida por todos: família, escola, Estado, todos os âmbitos que envolve a educação*

D 19: *[...] a qualidade educacional para mim ela envolve todo um trabalho, toda a questão da formação [...] você ter o apoio de outros profissionais [especialistas de fora da unidade escolar] para dentro da escola, porque a escola não consegue se virar sozinha [...].*

D 24: *[...]A escola deve estar mais preparada, mais instrumentalizada [...] numa época dessas, estamos sem internet [...]; a formação [referindo-se ao professor]. [...] as coisas externas,*

estão muito mais interessantes e, se não mudarmos, não vamos conseguir despertar o interesse nelas. As famílias que não levam a escola como uma coisa importante, então tudo isso, uma série de coisas, que acabaram desencadeando na queda da qualidade [...].

O diretor D 31 relacionou a qualidade à estrutura física e aos recursos materiais, somados à ideia complementar do aluno sentir-se satisfeito em ir para a escola.

D 31: *[...] É uma escola onde o aluno sinta prazer em estar na escola [...] um material adequado; [...] uma biblioteca de acordo [...]; uma sala de vídeo ideal; uma sala de computação; isso tudo tem que estar bem preparado para a criança ter prazer de vir na escola.*

A qualidade pautada no cumprimento de metas ou na aquisição de objetivos surgiu na voz dos participantes D 07; D 21 3 D 23. Esse grupo, igualmente ao anterior, foi composto pela minoria constituída por apenas 3 participantes.

D 07: *[...] Eu acredito que é o aluno no seu dia a dia crescendo na sua aprendizagem; que o processo ensino-aprendizagem seja bem feito; que ele tenha resultados não só para o aluno mas para o professor. É um processo de quem ensina e de quem aprende: ensino e aprendizagem; então, quando isso tem bons resultados, o que são bons resultados? àqueles resultados que chegaram para cumprimento das metas [...].*

D 21: *[...] Seria o aluno se apropriar do conhecimento, das habilidades que são propostas para ele no tempo que isso está previsto [...] e no fim daquela etapa ele atingisse aqueles objetivos, aqueles descritores.*

D 23: *(risos…) que o nosso aluno esteja conseguindo o que é previsto para ele e até um pouquinho mais, se possível; significa que ele está se desenvolvendo; que [...] ele vai conseguir caminhar no futuro dele; [...] família acompanhar o estudo [...].*

9.1 Pontos de vista sobre indicador de qualidade

Nas questões investigativas sobre concepção de indicadores educacionais iniciamos por perguntar, aos participantes, o entendimento sobre o termo indicador e pelas respostas obtidas com os participantes, ficou-nos claro que o termo indicador os remete, de imediato, a pensarem em índices, números e resultados.

Essa foi a ideia principal: os resultados das avaliações externas, como pode ser encontrada nos pronunciamentos dos participantes D 01; D 02; D 05; D 09; D 11; D 12; D 20; D 21; D 24; D 27; D 29 e D 30.

Mesmo sem distanciarem de considerações como rendimento; IDEB; IDESP, houve também alguns participantes que, ainda sem uma ideia claramente definida, demonstraram certa imprecisão quanto a um consenso pessoal sobre indicador de qualidade

educacional. As falas dos diretores: D 03; D 07; D 10; D 14; D 15; D 17; D 18; D 22; D 23; D 25; D 26; D 28; D 31 exemplificam essa situação. Pertencentes a esse agrupamento, vale mencionar e isolar, ainda, as vozes de D 03; D 14; D 23; D 28 e D 31 que optaram, mediante indefinição, nada apontarem sobre a questão.

Como já pontuado anteriormente, os participantes D 04; D 06; D 13; D 16; D 19; D 32 estabeleceram diversas relações acerca de indicadores; alguns posicionaram: a relação professor-aluno; a relação escola, família e comunidade; a satisfação dos pais; da comunidade; a presença dos pais nas reuniões; a presença dos pais nas convocações de colegiado; os descritores; a infraestrutura da escola; também os índices, assim como os materiais pedagógicos; o ambiente escolar: se agradável ou não e a gestão da escola: maneira de gerir.

O diretor D 08 por não ter se enquadrado nos conjuntos de respostas acima mencionadas, mas qual foi a reposta dele. Assim como também ganharam destaque em nossas apresentações anteriores as falas dos participantes D 25; D 32 e D 29, cada qual por sua ênfase. Recordando, respectivamente, suas ideias centrais permearam: a percepção voltada à mudança de estratégia do professor perante o aluno; o reconhecimento das várias dimensões da qualidade: estrutura física, recursos humanos e materiais; a visão crítica sobre a missão da formação de um cidadão completo incidindo numa sociedade melhor.

Em destaque, novamente, a voz que nos revelou o esforço em se colocar num movimento de busca pelo melhor ponto de vista/caminho a percorrer; o empenho por encontrar uma alternativa que seja suficientemente capaz de dar conta da definição de qual seria o indicador de qualidade apropriado para ser enfatizado na educação:

D 08: *"[me] vem a fala de uma mãe: um dia ela acessou o site e viu a Malu Mader dizendo que a nossa escola não tinha um bom indicador de qualidade. E aí ela falou como é que vai fazer para ela mudar essa fala dela? Eu falei: mãe, [...] para mudar o que ela falou lá no site que a senhora acessou, nós temos que trabalhar muito, a senhora tem que ser mãe, tem que ser parceira; as outras mães têm que serem mães, têm que serem parceiras; os professores têm que planejar, [...] têm que propor atividades que vão desenvolver o protagonismo da criança [...] aquilo que ela falou lá, foi pêgo um número de cada escola e ela gravou. Pelo número ela até pode ter falado que a nossa escola não tem um bom indicador de qualidade, só que o número [indicador] é muito limitador mãe; a senhora sabe da nossa prática, de todo o esforço que estamos fazendo nesse percurso [...].*

Pesquisador: A escola utiliza algum indicador? D 08*: [...] ainda estou buscando algo que consiga sintetizar a expressão de tudo isso; eu acho que um instrumento que identifique e indique qualidade da escola ele tem que ser muito individual, atender muito a identidade da escola, [...] mas eu penso que tem que ter sim, de forma mais maciça, apontamentos da comunidade escolar [...] tem que ser algo construído [...].*

Quadro 25– A VOZ DO DIRETOR SOBRE INDICADOR DE QUALIDADE

DIRETOR (D)	**A questão sobre indicador de qualidade: solicitados a apontarem o entendimento sobre o termo, abaixo, as relações a que o termo os remeteram a fazer**
D 01	Indicador de qualidade eu vejo [que sejam] **as notas** que são feitas das avaliações externas; que **é o que eles** [referindo-se aos agentes externos às escolas] **acham que, dessa forma, eles conseguem medir o conhecimento e a educação.** [referindo-se aos indicadores que epressariam a qualidade de sua escola] meus pais à procura de vaga, né?! [...] são os meus maiores indicadores que a gente, a equipe, reconhece: são os nossos pais.
D 02	São os resultados, né?! das avaliações, indicam a qualidade das aprendizagens na escola. [...] nós temos as nossas avaliações internas, mas não como indicadores, mas como a gente só verificar o que está em defasagem, o que eu preciso trabalhar com mais força
D 03	***(disse não ter pensado, não fez apontamento sobre indicador)***
D 04	Você pode ter indicador de qualidade, por exemplo: a relação entre funcionários, a relação professor-aluno, a relação escola família, comunidade; você pode indicador de qualidade o resultado da avaliação do SARESP; da ANA [...].
D 05	O que a gente ouve falar em indicador são esses índices que nos perseguem, né?!
D 06	A satisfação dos pais, da comunidade; a presença dos pais nas reuniões; a presença dos pais nas convocações [...]; quantos alunos eu comecei que estavam com dificuldades e quantos eu consegui no final estar se desenvolvendo, estarem prontos para seguirem na outra série; eu acho que avançar no IDEB também é um diagnóstico, porém, para mim, os indicadores, além do IDEB, são esses que são mais próprios.
D 07	é… é esse, quando o professor faz análise da sua classe, o rendimento daquele bimestre, quais são os seus indicadores? são as planilhas até o portfólio que muitos acham que é um instrumento assim supérfluo [...]. [...] um questionário com os pais; sim! porque não tem melhores apontamentos do que o do próprio pai, da própria família na vida do aluno [...]
D 08	[...] **o número [indicador] é muito limitador.** *[...] e eu ainda estou buscando algo que consiga sintetizar a expressão de tudo isso; eu acho que um instrumento que identifique e indique qualidade da escola ele tem que ser muito individual, atender muito a identidade da escola, [...] mas eu penso que tem que ter sim, de forma mais maciça apontamentos da comunidade escolar [...] tem que ser algo construído [...].*
D 09	Então, o indicador ainda são números que eu estou me familiarizando;[...]
D 10	eu acho que a avaliação é um dos indicadores, né!?; mas eu nunca parei para pensar.
D 11	Se você pega o IDEB, é IDESP, eles estão sendo os indicadores [...]. Nem sempre expressam a qualidade da escola.
D 12	... Seria o IDESP...
D 13	Eu penso que o indicador são índices, e também ele tem a ver com os critérios do que eu vou avaliar; eu penso, como indicador, eu posso ter os descritores [...].
D 14	É só um indicador então, ou será, o principal indicador? nunca parei pra pensar realmente o que essa palavra quer dizer; é um dos indicadores, mas quais seriam os outros? ou é o principal indicador? não sei também.
D 15	São as avaliações.
D 16	[...] vários aspectos aí; que vão dizer se a escola, como ela está, tanto na questão, não só de aprendizagem, de avaliação, mas, também, da participação da comunidade, a infraestrutura, então tudo isso são indicadores de qualidade [...]e então o ambiente: se é um ambiente agradável ou não, a

	participação dos pais [...] a gestão da escola: como ela acontece [...].
D 17	A aprendizagem das crianças; o que ele [o aluno] aprendeu ou não [...].
D 18	O indicador seria a nota? tem vários indicadores, né?! só que agora eu não consigo dizer…
D 19	Os nossos índices são indicadores, a participação da comunidade, tudo que envolve o *feedback* você tem que usar como indicador.
D 20	A gente vê mais as porcentagens, que é a primeira visualização que a gente tem, né?! Eu acho que tem que ser considerado vários fatores como as habilidades dos alunos também [...]
D 21	Olha eu não saberia falar aí quais são todos eles, mas eu acredito que sejam os resultados, que seja o investimento que é feito [...]; a presença do aluno na escola, a assiduidade; a assiduidade do professor, acho que tudo isso são indicadores que a "coisa" funciona bem ou não.
D 22	Ai! e agora? os parâmetros de qualidade e os indicadores de qualidade; faz a pergunta de novo? Eu acho assim depende do ano de escolaridade, vai depender da situação da classe; da defasagem da classe [...] ele está conseguindo escrever o texto? ele consegue fazer uma interpretação? [...].
D 23	No momento não gostaria de especificar assim nenhum
D 24	O indicador eu acho que são aqueles resultados que eles apontam para a gente: a proficiência eu acho que é isso.
D 25	Para mim dentro da escola indicador é o que eu vejo assim: quando você vai analisar um trabalho de um professor, é um indicador; quando você vê que ele melhora, quando o professor, de repente, muda algum tipo de estratégia, porque ele achou... esse é um indicador dentro da escola que a gente vê; é só você andar pelo corredor, entrar numa sala de aula, você consegue ver isso [...].
D 26	Eu nem sei! mas o indicador da qualidade não é uma pressão? uma pressão que você sofre? a maioria não vê isso como uma pressão? [relacionada ao índice]. Não parei para pensar nisso, mas a maioria, que eu sinto, se sentem pressionados com esses indicadores: "ah! eu tenho que chegar lá!"
D 27	Eu acredito que seja um índice, um número e que, se a escola está muito próxima ou distante, me indica se eu estou ou não no caminho certo [...].
D 28	Profundamente assim não pensei especificamente, mas eu acredito, eu penso assim: o que se espera da escola, né!?
D 29	***(parou… pensou…)*** o resultado numérico, num primeiro momento, dentro da questão da classificação, da questão resultado de uma turma; é toda essa numeração que é apresentado que é o que pesa primeiro, né?! [...] daí fica de novo naquela questão: formar o cidadão completo! Como é que está a sociedade? só que daí como é que a gente avalia isso? é uma coisa muito subjetiva, então a sociedade está legal? Uns podem achar que sim, outros podem achar que não, e daí como é que a gente avalia isso? Talvez o mais pesado de tudo isso, de um resultado melhor, é [algo] muito subjetivo… daí, não dá nem pra avaliar! então quantidade de erros e de acertos é uma questão; mas e uma sociedade legal? como é que faz?
D 30	Não sei. ***(parou pensou), disse:*** Talvez o próprio, o próprio…, a **satisfação dos pais** com a escola eu penso que é um indicador de qualidade, os resultados eu acho que é! o que os pais pensam da escola!
D 31	É uma coisa assim, para mim, é difícil de explicar o indicador [...] .
D 32	Tem vários indicadores né?! o ambiente físico da escola; o trabalho em equipe; os materiais pedagógicos disponíveis na escola; os espaços como, por exemplo, a biblioteca; a participação da comunidade escolar; a participação dos pais em reuniões pedagógicas e nos eventos realizados pela

	escola; o laboratório de informática com acesso à internet.

Fonte: Dados coletados em entrevista com diretores de escolas municipais e organizados pelo autor, grifo nosso.

Tendo feitas as considerações, ao abordarmos indicador de qualidade, encontramos os participantes D 03; D 14; D 23; D 28 e D 31 que não apresentaram uma definição.

Encontramos em 24 vozes considerações como: são as notas/resultados das avaliações; rendimento; índices; IDEB; resultados; porcentagens conforme quadro 14, abaixo. Três diretores acabaram não pronunciando índices, resultados ou expressões numéricas; reteram-se à outras considerações.

Diante do conjunto de respostas notamos que algumas expressões foram mais recorrentes que outras. Os dados mostram, contudo, a centralidade para a expressão "resultados"; esse termo e outros, revelando ideia semelhante, foram referendados na proporção indicada na tabela que segue. Ou seja, as quantidades apresentadas abaixo, indicam à recorrência quanto ao uso de cada termo elencado.

QUADRO 26 - AS EXPRESSÕES SOBRE INDICADORES E SUAS RECORRÊNCIAS

Resultado de avaliações	Índices	IDEB/IDESP	Avaliação	Números	Aprendizagem	Rendimento/ Nota	Porcentagem	Defasagem
7 vezes citada	**5 vezes citado**	**3 vezes citado**	**2 vezes citada**	**1 vez citado**	**2 vezes citada**	**2 Vezes citado**	**1 vez citado**	**1 vez citado**

Fonte: Dados coletados em entrevista com diretores de escolas municipais e organizados pelo autor, grifo nosso.

Faz parte desse conjunto os participantes: D 01 (além dos pais à procura de vagas); D 02; D 04 (embora ele também tenha ido além considerando relação escola/família; professor/aluno e outras); D 05; D 06 (incluindo algo mais como: presença e satisfação dos pais); D 07 (apresentando ainda portfólio; questionário com os pais); D 09; D 10; D 11; D 12; D 13; D 15; D 16 (além de ter mencionado considerar *"não só a questão da aprendizagem, avaliação"* também pontuou "*vários aspectos*": como a participação da comunidade; infraestrutura; tipo de gestão); D 17; D 18; D 19 (considerou também a participação da comunidade); D 20; D 21 (citando ainda assiduidade de aluno e professor); D 22; D 24; D 26; D 27; D 29 (resgatando uma reflexão acerca de se considerar resultado numérico venha a dar conta de formar um cidadão completo, propondo uma análise de como está a sociedade hoje); D 30 (também mencionando a participação dos pais).

Os diretores cujas vozes acabaram não pronunciando índices, resultados ou expressões numéricas ao elaborarem suas ideias em resposta sobre o entendimento atribuído a indicador de qualidade, apresentaram, portanto, as seguintes considerações:

D 08: [...] *o número* [referindo-se a indicador] *é muito limitador.*
[...] e eu ainda estou buscando algo que consiga sintetizar a expressão de tudo isso; eu acho que um instrumento que identifique e indique qualidade da escola ele tem que ser muito individual, atender muito a identidade da escola, [...] mas eu penso que tem que ter sim, de forma mais maciça apontamentos da comunidade escolar [...] tem que ser algo construído [...].

D 25: *Para mim dentro da escola indicador é o que eu vejo assim: quando você vai analisar um trabalho de um professor, é um indicador; quando você vê que ele melhora, quando o professor, de repente, muda algum tipo de estratégia, porque ele achou... esse é um indicador dentro da escola que a gente vê; é só você andar pelo corredor, entrar numa sala de aula, você consegue ver isso [...].*

D 32: *Tem vários indicadores né?! o ambiente físico da escola; o trabalho em equipe; os materiais pedagógicos disponíveis na escola; os espaços como, por exemplo, a biblioteca; a participação da comunidade escolar; a participação dos pais em reuniões pedagógicas e nos eventos realizados pela escola; o laboratório de informática com acesso à internet.*

Despertando reflexões, os estudos de Vitor Henrique Paro (2001, p. 34) afiançam que o comprometimento do diretor com os aspectos pedagógicos inerentes à sua atuação professional, deve alcançar uma dimensão de cunho social, ligada à formação de cidadãos ativos, participativos e críticos.

Nesse sentido, para ele é importante que, na escola, o diretor consiga

> [...] pautar-se pela realização de objetivos numa dupla dimensão: individual e social. A dimensão individual diz respeito ao provimento do saber necessário ao autodesenvolvimento do educando, dando-lhe condições de realizar seu bem-estar pessoal e o usufruto dos bens sociais e culturais postos ao alcance dos cidadãos; em síntese, trata-se de educar para o „bem viver‟. Por sua vez, a dimensão social liga-se à formação do cidadão tendo em vista sua contribuição para a sociedade, de modo que sua atuação concorra para a construção de uma ordem social mais adequada à realização do "bem viver" de todos, ou seja, para a realização da liberdade como construção social. (PARO, 2001, p. 34)

Dentre o conjunto de participantes que discorreram sobre o entendimento para indicador de qualidade, no pronunciamento do D 29, encontramos uma relação no sentido que o autor nos convida a fazer

D 29: ***(parou… pensou…)*** o resultado numérico, num primeiro momento, dentro da questão da classificação, da questão resultado de uma turma; é toda essa numeração que é apresentado que é o que pesa primeiro, né?!
[...] daí fica de novo naquela questão: formar o cidadão completo! Como é que está a sociedade? só que daí como é que a gente avalia isso? é uma coisa muito subjetiva, então a sociedade está legal? Uns podem achar que sim, outros podem achar que não, e daí como é que a gente avalia isso? Talvez o mais pesado de tudo isso, de um resultado melhor, é [algo] muito subjetivo… daí, não dá nem pra avaliar! Então, quantidade de erros e de acertos é uma questão; mas e uma sociedade legal? como é que faz?

9.2 Indicador de qualidade x qualidade das escolas

> [...] em geral o único processo de avaliação de que se tem notícia nas escolas públicas refere-se à avaliação do rendimento dos alunos. Mas este,pelo que se conhece, consiste muito mais numa antiavaliação, já que por meio de uma avaliação punitiva [...] procura responsabilizar o aluno pelo fracasso na aprendizagem, evitando que a escola avalie o seu próprio trabalho e reconheça o quanto este é ineficiente. (PARO, 2003, p. 80)

Tendo sido novamente questionados sobre indicadores, desta vez, portanto, especificamente sobre os indicadores que entenderiam expressar a qualidade das "suas" escolas, não obtivemos muita diferença em relação ao que já havíamos obtido como respostas.

Podemos perceber ideias pouco mais elaboradas por parte de alguns participantes que já haviam se pronunciado sobre indicador anteriormente. Em relação ao que já haviam dito de imediato e preliminarmente, notamos sutil enriquecimento nas considerações de D 01; D 05; D 09; D 13; D 15; D 18; D 19; D 21; D 23; D 24; D 27; D 31.

D 01: *"Meus pais à procura de vaga [...] os maiores indicadores que a gente reconhece [...]."*

D 05: *"[...] você atender bem essa criança você recebê-la bem, acolher... A forma de documentar a passagem desse aluno, da melhor forma, organizada, padronizada para não se perder; [...] padronizar algumas coisas que são comuns de estar acontecendo para a gente não se perder como: fazer atendimento a pai; como fazer reunião, uma reunião de pais fazer com que os pais participem das reuniões do conselho, participem das decisões da sua escola [...]."*

A ampliação das considerações do participante **D 09** se deram apoiadas no IDEB. Com esse suporte considerou, para indicador, a reprovação; vulnerabilidade; distorção idade/série e descrição do professor, acerca de vivências em sala:

D 09: *Eu acho que o IDEB tem que ser levado em conta porque ele também não é só o resultado de avaliações ali práticas, do professor, mas ele é todo um conjunto de informações da escola: alunos reprovados, a vulnerabilidade, a transição, a distorção entre série/aluno; tudo isso é levado em conta no IDEB, mas eu penso que o termômetro, para mim, é tudo que o professor vivência na sala de aula, [...] é a fala do professor; é o dia a dia que vai me dizer o que realmente está acontecendo.*

Outras elaborações com ideias que, desta vez, superaram os índices se deram com os participantes:

D 13: *"[...] por exemplo, nós temos um integral [referindo-se ao ensino integral] aqui; então, qual seria um indicador do integral? O integral eu não vou quantificar a nível de prova; então, já seria mais a nível social, a nível de integração, a nível de entendimento do aluno: qual é a diferença desse aluno que entrou e saiu, [referindo-se ao trabalho feito] ao longo do ano? o que esse integral conseguiu proporcionar para ele e que não vai estar nessa avaliação, que não vai estar de forma, quantitativa, daí seria um indicador social."*

D 15: *"[...]A frequência de professores e funcionários; a formação de professores e funcionários; a frequência dos alunos nas aulas; aferição de alguma nota ou conceito de participação, de tarefa de casa [...].*

D 18: *"[...] a questão da evasão, eu sei que é um indicador, mas aqui nós não temos evasão, tem a questão do fluxo... [...].*

D 19: *"[...] a questão do prédio [...] é um conjunto de coisas é muito complexo [...]."*

D 21: *"[...] a formação do professor, a habilidade que esse professor tem em lidar com a sala [...]."*

D 23: *"Por exemplo: não tem os descritores previstos?"*

D 24: *"[...] eu acho que esses indicadores externos não chegariam a tanto nisso [referindo-se a capacidade de expressar a qualidade da escola]; até refletem, mas sozinhos acho que não dão conta; teria que ter um com esse trabalho da escola junto; não conseguimos, ainda, amarrarmos tudo; eu acho que ainda falta [...]*

D 27: *"[...] eu teria que levar em conta a porcentagem dos alunos no nível adequado e avançado, [isso] ía mostrar se estamos no caminho certo. Eu acredito que é não ter evasão; ter uma frequência: assiduidade do aluno dentro da escola; penso eu que é uma equipe que não se abstém, que não tem muita falta; que tenha comprometimento; quando eu começar a ver toda essa situação dentro de uma escola, eu acredito que seja uma escola de qualidade; penso eu."*

D 31: *[...] no xadrez nós ficamos campeões o xadrez além de prender a atenção das crianças, eles estão ficando com um comportamento melhor! pra mim é um indicador!*

Em continuidade a abordagem do tema, pontualmente, ao indagarmos aos participantes se o IDEB e IDESP expressam a qualidade da escola, as respostas nos fizeram perceber que, quando se tratou de, explicitamente, questionarmos sobre o IDEB e IDESP, se estes índices, enquanto indicadores, retratavam ou não a qualidade nas escolas, nesse sentido e colocação, algo lhes soou mais "familiar", parecendo-nos ter ficado mais fácil discorrerem sobre o assunto.

Tivemos a impressão de que, talvez, dada a presença dos termos na política educacional que adentra as unidades, requerendo-lhes certo convívio com os discursos que referendam os termos IDEB e IDESP, isso pudesse ter refletido na facilidade de recepção da pergunta e elaboração de ideias em resposta.

Contudo, diante da nossa percepção de IDEB e IDESP terem lhes soado expressões diante das quais não precisam fazer cerimônia, a dificuldade continuou sendo na definição de um posicionamento claro; indecisão por encontrar uma resposta a ser-nos dada sobre o que tais indicadores indicam, ou se limitam. Sentimos indecisões.

Depois de certa busca permeada por esforço pessoal, dinâmica esta, traçada por cada um, e assim, por todos, mas cada qual na sua condição de tentar desatar o que nos pareceu ser a eles um "nó", obtivemos 11 diretores que atribuíram aos índices uma parcela da

qualidade na escola, mesmo embora tenham sinalizado que também existem outros elementos a serem considerados.

D 1: *[...]* é uma somatória porque não é a única, porque tem vários outros pontos [...].

D 2: *[...]* Uma parte ele mostra, mas assim... *[...]* internamente, sabemos como ele chegou para nós e o que ele avançou e no resultado da avaliação *[referindo-se a esse processo individual]* não vai aparecer.

D 6: *[...]* é claro que aquele resultado não mostra totalidade da escola, ele não expressa a qualidade da escola, porém eles são resultados importantes porque eles vão expressar o processo [...].

D 26: *[...]* ***parou, respirou…)*** a nível de resultados: sim, mas o dia-a-dia da escola, a rotina da escola, o processo ensino-aprendizagem do dia-a-dia ele é muito mais real do que uma avaliação [...] porque nós falamos de criança, nós estamos falando de seres humanos que eles são um todo, né?! então muitas coisas envolvem [...].

D 9: *[...]* ele não é 100% [...] ele não expressa realmente aquilo que foi trabalhado.

D 26: *[...] Uma parte né!* ***(risos)*** *uma pequena parcela.*

D 18: *[...] Eu acho que falta algo a mais aí nessas avaliações para expressarem a qualidade na minha escola.*

D 20: *[...] É complicado né?! Porque só esses índices aí, eles não dão conta de toda essa qualidade da escola; tem muitos outros fatores que acrescentam a qualidade na escola [...].*

D 28: *[...] Eu acho que não expressa de forma total, mas ele... não tem como estar alheio [...].*

D 32: *[...] É um dos.*

Os dados obtidos registram também 8 participantes que os consideraram apenas como mais um número para representar a escola?

A diferença quanto às considerações anteriores é que estes oito participantes foram claros na "verbalização" da negativa no que se refere a IDEB e IDESP expressar a qualidade da escola. As argumentações se pautaram no fato da qualidade, para eles, representar um conjunto de fatores. Um dos participantes, ainda, nos trouxe o contexto da inclusão como fator significativo a ser considerado. Na visão dele a especificidade da realidade inclusiva não é reconhecida pelo IDEB nem IDESP; assim, com a sensação de nenhum reconhecimento por parte dos índices quanto ao trabalho realizado, às situações pontuais dos alunos, incide fria e diretamente nos resultados da classe e da escola, como mostra a fala do **D 25**

D 25: *Não; não! Porque, por exemplo, você faz um trabalho bacana com as inclusões, aí, quando você vai olhar lá[referindo-se aos resultados] foi aquele trabalho que você internamente valorizou [agora referindo-se a atuação com os alunos portadores de necessidades especiais], que você*

valorizou a sua equipe e aí chega uma pessoa que entende dos números e fala: ah! essa classe caiu, e foi por causa dele, dele, dele.

Na sequência as demais respostas que representaram a verbalização da "negativa" apresentada pelos participantes em relação a questão se IDEB e IDESP representam a qualidade da escola

D 12: *[...] Não, ele é um número.*

D 13: *[...] Não, totalmente não.*

D 16: *Não necessariamente, né?! [...] porque avaliação ela é geral e ela não consegue pegar a especificidade da escola, dos alunos, do trabalho que é feito [...] tem vários aspectos a serem considerados.*

D 26: *Não, não! porque a qualidade da minha escola representa um conjunto de coisas: é entorno, é o professor e a rotatividade desse professor [...]. O que é avaliação? É o resultado de um todo, não é só de uma prova, é de um conjunto de ações: da direção; da coordenação; do professor; [...] do pensar do aluno; do viver do aluno [...].*

Seis participantes pareceram-nos presos às pressões externas e, sem estabelecimento de relações críticas mais elaboradas sobre a temática, responderam-nos afirmativamente quanto a questão do IDEB e IDESP expressarem a qualidade das escolas. Foram os participantes D 04; D 08; D 17; D 21; D 24; D 30.

No contexto das respostas, 5 diretores titubearam entre "sim"; "não" e "talvez" diante do questionamento proposto.

D 05: *Não e sim, né?! Aí! é que é difícil* ***(risos)****, que qualidade?*

D 10: *Não! eu vou explicar porque!... quer dizer: não e sim!... É uma pergunta complicada essa! [...].*

D 22: *Eu acho que em alguns momentos não; em alguns momentos até conseguem [...].*

D 27: *Que pergunta difícil!! Eu acho que eles indicam, que a gente está no caminho em busca de uma qualidade, mas eles não são fiéis a realidade que acontece aqui dentro, eu não consigo pensar dessa forma.*

D 29: *Fico assim nessa dúvida: até que ponto realmente é isso aí mesmo; é isso aí mesmo que a gente é? ah!! eu acho que fica muito muito falho [...] é importante, mas tem muita coisa para melhorar ainda.*

Em síntese, os participantes trouxeram para o debate, os possíveis indicadores relacionados às expressões, tais como:

- os pais à procura de vaga na escola;
- o bom atendimento, em relação ao acolhimento que é dado à criança;
- a forma de documentar a passagem do aluno na escola;
- a forma de atendimento aos pais;
- a maneira de realizar uma reunião;
- a participação dos pais no Conselho de Escola, nas decisões a serem tomadas pela

escola;

- as vivências relatadas pelos professores em decorrência das práticas efetivadas em sala de aula;
- frequência de professores e funcionários da escola: assiduidade;
- formação de professores e funcionários;
- assiduidade dos alunos;
- os movimentos relativos à evasão e fluxo;
- a estrutura física;
- os descritores previstos para os respectivos anos de escolaridade, organizados pela Equipe de Formação da SME do município, em decorrência do Currículo da Rede;
- a porcentagem dos alunos no nível Adequado (AD) e (A) Avançado, conforme regulamentado pela SME[36] uma equipe comprometida; e
- a participação e os resultados no Projeto de Xadrez

Para Minayo (2009), a definição para o termo indicador.

> [...] do ponto de vista científico, varia pouco de um autor para outro. Em geral, os pesquisadores consideram que os indicadores constituem parâmetros quantificados ou qualitativos que servem para detalhar se os objetivos de uma proposta estão sendo bem conduzidos (avaliação de processo) ou foram alcançados (avaliação de resultados). Como uma espécie de sinalizadores da realidade, a maioria dos indicadores dá ênfase ao sentido de medida e balizamento de processos de construção da realidade ou de elaboração de investigações avaliativas. (MINAYO, 2009, p.84)

Trazendo luz para a reflexão, nas considerações de Minayo (2009), a condição ao termo é a de que ele não é um fim em si, mas um meio que podemos utilizar para avaliar uma determinada situação ou cenário.

> Autores e instituições coincidem em que indicadores podem ser construídos para medir ou revelar aspectos relacionados a diversos planos em observação: níveis individuais, coletivos, associativos, políticos, econômicos e culturais, entre outros. Podem, por exemplo, ser instrumentos para mensurar a disponibilização de bens e atividades, assim como para conceber parâmetros de acesso de diferentes atores a um programa, a relevância que ele possui para a vida de cada um, sua intensidade e seu sentido. (MINAYO, 2009, p.84)

[36] (A) Avançado; (AD) Adequado, são algumas das terminologias utilizadas pela Rede Municipal estudada para descrever sobre o rendimento do aluno, em documentos oficiais que apontam sobre a sua vida escolar.

Os indicadores assinalam tendências. No entanto, nenhum indicador pode aportar certeza absoluta quanto aos resultados de uma ação ou de um processo, pois sua função é apenas ser um sinalizador: indicadores são instrumentos, não operam por si mesmos, indicam o que devem indicar. (MINAYO, 2009, p.84)

Com relação aos índices e resultados, Villas Boas (2009), por meio de uma de suas ideias, convida-nos à seguinte reflexão

> O Ideb calcula o desempenho dos alunos […]. Trata-se de uma avaliação somativa, cujo propósito é fazer o balanço das aprendizagens em um determinado período de tempo. Nada contra isso. Mas é preciso pensar o que vai se fazer com os resultados obtidos. Combinados aos resultados da avaliação conduzida diariamente *na* escola, os resultados do Ideb podem contribuir para tornar mais significativa a avaliação formativa. (Villas Boas, 2009, p.19)

10 A VOZ DOS DIRETORES: IMBRICAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO E A QUALIDADE

Em resposta, todos os depoimentos revelaram a existência de relação entre avaliação e qualidade; relação que nos foi expressa, de formas diferentes, pelos participantes.

Nos participantes D 04, D 05 e D 10, alguns exemplos

D 04: *[...] Sem dúvida! é fundamental. Não existe qualidade se não tiver avaliação.*

D 05: *[...] Existe **(risos)**. Se a gente não avalia a gente não sabe se a coisa está funcionando ou não [...].*

D 10: *Sim; eu acho que não tem como você prestar um serviço, desenvolver uma proposta de qualidade, se você não tiver constantemente avaliando o que a proposta está gerando*

Contudo, mesmo sobre o contexto das respostas que afirmaram existir relação entre avaliação e qualidade, foi possível encontrarmos relações em discursos que tentaram nos revelar um certo incômodo quanto a simplesmente responderem afirmativamente essa questão. Soou-nos como que se quisessem expressar que, embora avaliação tenha relação com qualidade, nem tudo está em plena sintonia; pareceram-nos querer dizer que tem algo, algum elemento faltante, ainda, para que essa "conta" possa ser fechada. Tem mais a ser relacionado sobre esse propósito. É o que pudemos notar com as expressões dos participantes D 02; D 06; D 07; D 12; D 13; D 18; D 19; D 22

D 02: *Existe mas [a avaliação] não mostra o todo [...] ficam alguns aspectos que não conseguem, só com o resultado da avaliação, serem vistos; que é o caso do aluno que ele avançou, mas ainda não conseguiu o resultado.*

D 06: *Eu acredito que a qualidade deve ser construída a partir de uma avaliação dos indicadores; esses indicadores é que têm que ser evoluídos [...].*

D 07: *Sim, porque se você não tiver um clima favorável; um local apropriado; uma alimentação de qualidade, que venha realmente aí atender as necessidades físicas e intelectuais dos nossos alunos; não tiver um professor preparado, [...] se não tiver também, dentro desta unidade escolar, pessoas comprometidas com a educação? Como ela vai ser um local apropriado para que tenha uma qualidade? a avaliação, ela está ligada a todo o contexto da escola.*

D 12: *Avaliação é um norte do professor, pra ele conseguir o seu trabalho. O objetivo da avaliação externa não é o objetivo da avaliação do professor; se ele norteia o trabalho dele para melhorar, aí sim.*

D 13: *Eu penso que sim porque a qualidade, eu penso que não é algo que eu possa dizer tem ou não tem. Tem baseado em quê? Há a necessidade sim, de se ter a avaliação porque é só a partir dela que eu vou saber se existe ou não a qualidade.*

D 18: *Sim; acho, mas acho que não está perfeito ainda.*

D 19: *Você precisa ter esse feedback, você precisa se avaliar; avaliar a escola; todo o trabalho, senão você não sabe se você está apresentando um trabalho de qualidade!*

D 22: *Tem que existir; deveria existir. A gente parte da premissa [...] mas, tanto avaliação quanto qualidade, têm que estar atreladas à concepção: tanto concepção de avaliação, quanto a concepção de qualidade, que é outra coisa que também é uma divergência imensa, mas aí depende da concepção de educação: que é ensinar, aprender e conseguir utilizar isso para a vida.*

Pareceu-nos confiantes na existência da relação entre avaliação e qualiade os participantes com os discursos abaixo de que

D 27: *Existe. Como é que eu vou chegar em qualidade se eu não avalio? Eu preciso avaliar para nortear o meu caminho e chegar na qualidade.*

D 32: *Existe relação; através da avaliação nós podemos detectar as dificuldades, tanto dos alunos, como dos professores e procurando sempre melhorá-las.*

Sobre a questão apresentada se os resultados das avaliações externas expressam a qualidade ou a falta dela na educação, as vozes apontaram-nos ideias com especificidades, onde alguns participantes adotaram um rumo para elas e outros sinalizaram escolher direções contrárias à ideia de índices e resultados de avaliações externas expressarem a qualidade na educação.

Os diferentes pontos de vista puderam ser agrupados, adotando-se como critério para isso a recorrência com a qual apresentaram alguns sentidos de ideias:

1- Relativo aos que, mesmo sensibilizados pelas pressões, revelaram uma elaboração problematizadora sobre os resultados, apontando que a nota é expressão insuficiente de todo o trabalho que é desenvolvido na escola. Nesse sentido de incompletude, a maioria considerou o fato da nota representar apenas uma fração do que ocorre com o aluno, e desconsiderar, portanto, o percurso feito por ele. Esses participantes expressaram que o resultado não revela o estado inicial de ingresso do aluno na unidade, tampouco o que mudou em relação aos aspectos aprendizagem e desenvolvimento. A realidade vivenciada no interior das escolas acaba sendo "desconsiderada" pelos índices. Outros dois diretores, membros deste agrupamento, trouxeram o perigo que o contexto representa de se cair num trabalho limitado pela prática de apenas preparar o aluno para execução de prova.

   Esse conjunto ficou composto por 19 participantes D 01; D 03; D 04; D 05; D 06; D 08; D 10; D 11; D 13; D 14; D 15; D 16; D 18; D 21; D 25; D 26; D 28; D 30; D 31

D 01: *[...] a qualidade não é um resultado de nota, mas sim da avaliação de como o aluno chegou, de como era a situação desse aluno e qual foi o avanço dele.*

[Com relação aos índices]
[...] é uma somatória [...] porque tem vários outros pontos [...]. Então os indicadores não são os resultados únicos para falar que tenha qualidade ou não.

D 03: *[...] eu acho que não é uma coisa fechada; que não é só avaliação que dá o diagnóstico da qualidade. Eu acho que tem é que estar aqui dentro para ver todo dia o que é feito com cada criança, com os que têm problemas, com os que não têm, para poder ver se, realmente, a nossa nota equivale a essa qualidade.*

[Com relação aos índices]
[...] não expressam a qualidade.

D 04: *[...] Eu penso que os índices são norteadores, não são?! Não podem ter um fim em si mesmo; só esse índice é que mostra a qualidade ou não, porque existem muitas outras formas de se avaliar e que nem sempre é possível você medir numa prova quantitativa [...].*

D 05: *[...] Eu acho que nem sempre expressa qualidade, porque a escola, de repente, pode estar trabalhando e focar só em aumentar o índice [...] e o foco fica só nisso e as outras coisas se perdem por conta disso [...]. Então faz a gente pensar o que é que nós estamos fazendo? nós estamos trabalhando para a prova ou nós estamos fazendo a parte científica que a escola tem que produzir esse conhecimento; repassar; ir a fundo; e é isso que a gente deveria estar fazendo.*

D 06: *[...] Para mim a qualidade não é expressa por um único mecanismo, por um único fato; uma avaliação do IDEB; uma avaliação do SARESP; uma avaliação da Rede Municipal.*

[Com relação aos índices]
[...] é claro que aquele resultado não mostra totalidade da escola. Ele não expressa a qualidade da escola, porém eles são resultados importantes porque eles vão expressar o processo [...]

D 08: *[...] o resultado não expressa a qualidade; ele pode ser um indicativo; pisca alerta de que a qualidade no processo ensino e aprendizagem está acontecendo [...] mas a qualidade da educação vai além do que esta parte apenas de um resultado expresso em prova.*

[Com relação aos índices]
Expressam sim uma evolução da qualidade do ensino hoje ofertado na escola.

D 10: *[...] Eu acho isso perigoso! [...] e aí tem a questão também da possibilidade de mascarar o resultado uma escola que, por exemplo, pode vir a preparar o menino só para fazer aquela prova.*

[Com relação aos índices]
Não! eu vou explicar porque! ... *quer dizer:* ***não e sim***; é uma pergunta complicada essa!

D 11: *[...] Nem sempre o resultado ruim mostra a falta de qualidade na educação nós não devemos fazer nenhuma ponte, mas nós educadores temos que trabalhar com essa hipótese [...] nós temos que trabalhar pensando nessas crianças com os problemas de saúde e eu confesso que na maioria das vezes é um entrave para o professor [...] vamos trabalhar com a inclusão de todas as dificuldades de aprendizagem; as deficiências..., e por mais que você coloque todo seu trabalho, você tem dificuldade de encontrar um resultado [referindo-se à queda na nota].*

D 13: *[...] Eu penso que o resultado da avaliação externa, como eu disse, ele é somativo ele é quantitativo ele é bom num ponto, porém ele ignora algumas variáveis que ele não mostra no processo [...].*

D 14: *[...] Ele representa uma parte ali só, mas não é acompanhado todo o trabalho, tudo o que foi feito, o quanto esse aluno progrediu [...].*
[...] ainda não reflete, realmente, tudo o que acontece.

D 15: *[...] Então eu acho isso uma cilada para nós! [...] eles vão mostrar o que está acontecendo na escola, mas nem sempre é uma representação fiel daquilo que acontece; como eu falei para você a gente tem alunos inclusos que fazem avaliação.*

[Com relação aos índices]
Não expressam a qualidade! porque o que eu falei para você, o que é que é escola ? Quando isso for visto como comunidade escolar […].

D 16: *[...] A gente tem alunos inclusos que fazem avaliação [...] e avaliação externa ela não consegue ver essa individualidade ou essas questões de cada escola [...]. Então quando a gente vai avaliar um aluno você considera o percurso, o que ele já sabia, como ele chegou; então tem todo este olhar, e a avaliação externa ela já não consegue; ela é geral, ela é para todos, independente de onde se localiza a escola, de qual realidade atende; então ela é mais geral.*

[Com relação aos índices]
Não necessariamente, né?! [referindo-se a não expressarem a qualidade] *[…] porque avaliação ela é geral e ela não consegue pegar a especificidade da escola, dos alunos, do trabalho que é feito […].*

D 18: *[...] Eu não sei até que ponto, na nota, a gente consegue ver a qualidade do todo. A gente só consegue ver um pedaço, um pedacinho, mas não o todo [...] é algo difícil, é algo complicado.*

[Com relação aos índices]
Não expressam a qualidade, eu acho que falta algo a mais aí nessas avaliações para expressarem a qualidade na minha escola.

D 21: *[...] Eu acho que as avaliações elas indicam realmente se existem a qualidade ou não; embora essa qualidade esteja ligada a outros fatores, eu tenho uma avaliação externa que vai medir o aluno; [...] mas eu acho que algumas outras coisas tem que entrar aí para ver essa qualidade.*

D 25: *[...] na verdade é isso que é o objetivo da avaliação né?! a qualidade, mas ainda tem aquelas questões do social [...].*

[Com relação aos índices]
Não expressam a qualidade; não porque, por exemplo, você faz um trabalho bacana com as inclusões, aí quando você vai olhar: lá se foi aquele trabalho que você internamente valorizou, que você valorizou na sua equipe; e aí chega uma pessoa que entende dos números e fala: "ah! essa classe caiu, e foi por causa dele, dele, dele..."

D 26: *[...] eu não sei se avaliação mede preparo; eu não sei se avaliação, se ela incorpora várias coisas, inclusive o emocional. [...] têm uma passagem na minha vida que eu nunca vou esquecer, que foi a única vez que o SARESP foi usado como instrumento para passar de ano; de reprova, e eu fiquei muito frustrada porque o meu melhor aluno foi reprovado, porque ele sentia-se em pânico cada vez que era avaliado; então eu não poderia usar a avaliação como referência para aquele aluno [...]. Para mim avaliação não mede qualidade.*

[Com relação aos índices]

Não, não acho isso [referindo-se que eles não expressam a qualidade] *porque a qualidade da minha escola que representa um conjunto de coisas: é entorno, é o professor, e a rotatividade desse professor […].*

D 28: *[...] Eu acho que a gente não pode ignorar que os resultados externos não se traduzem na qualidade; há controvérsias; não necessariamente ela está medindo, pontualmente [...] e isso acaba distorcendo resultado que não representa todo o trabalho da escola [...].*

[Com relação aos índices]
Eu acho que não expressa [a qualidade] *de forma total, mas a ele não tem como estar alheio […] de fato da uma referência de um mínimo a ser feito […].*

D 30: *[...] Eu acho que reflete sim; penso que sim;* ***… pensou… pensou*** *[...] É lógico que não é porque o colega não atingiu, que não foi feito um bom trabalho; porque tem outras coisas que influenciam né [...].*

[Com relação aos índices]
[…] a avaliação externa mede sim a escola, mede sim! Se é feito um bom trabalho vai aparecer lá!

D 31: *[...] eu acho que não! [...] eu não acho que seja, só com essa avaliação externa, [referindo-se a todo o resto] que a escola é.*

2- O outro agrupamento que pôde ser feito, é decorrente da existência de participantes cujas ideias expressaram dúvidas com relação ao que lhes foi proposto refletir. Mesmo que sutilmente, revelaram-nos certa hesitação, em relação a pensarem se os resultados das avaliações expressam a qualidade na educação ou a falta dela. São diretores que, demonstram sensibilizarem-se com as pressões externas que tentam levá-los a essa relação, pois acabam, também, estabelecendo essa relação, mas, em contrapartida, são capazes de apontar uma tendência a apresentar ideias que vão além. Parecem tentar construir relações com potencial para superarem a superficialidade da ligação entre índice e qualidade. Suas respostas revelaram um movimento de busca por algo mais nessa possível relação. Constituem esse agrupamento os diretores D 02; D 07; D 09, D 22.

D 02: *[...] Eles expressam os dois, mas num primeiro momento, a gente vai vendo pela falta de qualidade: meu Deus só acertou isso! Olha! O que é que está faltando!?*

[Com relação aos índices]
[o aluno] *ele pode até ter ido mal na avaliação, porém nós aqui, internamente, sabemos como ele chegou para nós, e o que ele avançou, e no resultado da avaliação não vai aparecer.*

D 07: *[...] Eu entendo que ela é o principal instrumento para se dizer se tem a qualidade ou não; um dos principais, vamos dizer assim; se ela for bem elaborada; se ela for bem aplicada; se não for uma mera avaliação de conteúdos, questões.*

[Com relação aos índices]

(parou, respirou…) *a nível de resultados sim, mas o dia-a-dia da escola, a rotina da escola o processo ensino-aprendizagem do dia-a-dia ele é muito mais real do que uma avaliação […].*

D 09: *[...]* ***(suspiros)*** *Olha eu acho que tem o seu lado verdadeiro porque se o professor trabalha aqueles conteúdos de maneira sistematizada, [...] aquele resultado vai me mostrar como é que está a minha sala; então, não dá para se dizer assim olha: "eu trabalhei, trabalhei, trabalhei, os meus alunos foram mal! Se eles foram, se a maioria não foi bem, é porque alguma coisa não foi sistematizada; então a qualidade ela tem a ver, também, com os resultados das avaliações.*

[Com relação aos índices]
Em partes […] para mim ele não é 100% fidedigno […] ele não expressa realmente aquilo que foi trabalhado.

D 22: *[...] É um parâmetro, quando a gente analisa os resultados, ali, muitos "vieses" acontecem; a gente tem que fazer tudo: uma análise do contexto, de como foi aplicado, no dia o que aconteceu; enfim... mas ele tem condições de dar um feedback [...].*

3- O outro conjunto foi constituído pelos que apenas reconheceram essa relação, sem problematizações. Trata-se dos participantes D 12; D 17; D 19; D 20; D 23; D 24; D 32.

D 12: *[...] Ela nos traz um norte porque ela demonstra índices de aprendizagem [...] ela mostra aonde está essa qualidade [...].*

[Com relação aos índices]
Não, ele é um número.

D 17: *[...] (****suspirou****...) Eu acredito que tem, sim, a relação com a qualidade […].*

D 19: *[...] Eu acho que é uma qualidade. Eu acho que é o mínimo o que se espera [...].*

[Com relação aos índices]
Não expressam a qualidade, eu acho que eles deixam um pouco a desejar porque toda a escola tem a sua realidade […]. Você tem os alunos inclusos, mas eles são nivelados de uma forma geral. […] não importa se tem aluno laudado ou não, não é levado em consideração!

D 20: *Sempre tem né; sempre; avaliação também procura levantar essa qualidade no ensino; também é uma forma de estar mensurando.*

D 23: *[...] Ela mostra a qualidade e também a falta dela [...].*

[Com relação aos índices]
Eu acho que não é só o índice que mostra o resultado. O aluno pode ser um excelente aluno, aí ele fica nervoso e ele, naquele dia, ele não rende; então isso é uma forma de indicar, de medir sim, mas eu acho que não é isso que mostra a qualidade da escola.

D 24: *[...] Quando eu começo a analisar [...] as professoras estavam dando aqui umas provinhas muito fraquinhas [...] nós vimos que a situação estava muito feia [...] então nós começamos a melhorar isso a corrigir algumas questões [...] nós começamos a tentar dar uma melhorada nas avaliações [...].*

D 32: *[...] Eu acho que expressa qualidade na educação.*

[Com relação aos índices]
É um dos [referindo-se a resultados que expressam a qualidade da escola]; *o consideramos, porque é um reconhecimento. A escola com isso saiu ganhando, porque muitos pais procuram a escola por esse motivo.*

4- Na fala de dois participantes, D 27 e D 29, ficou evidente a expressão da não definição para essa questão.

D 27: *[...] E aí que está o meu grande nó [...].* ***É um desafio bem grande; eu não tenho a resposta.***

[Com relação aos índices]
Que pergunta difícil!! Eu acho que eles indicam, que a gente está no caminho em busca de uma qualidade, mas eles não são fiéis a realidade que acontece aqui dentro, eu não consigo pensar dessa forma

D 29: *[...]Será que a correção é legal? Será que a aplicação foi certinha? Será que não houve interferência de nada? eu fico nesse:* ***será?***

[Com relação aos índices]
Fico assim ***nessa dúvida****: até que ponto realmente é isso aí mesmo; é isso aí mesmo que a gente é? Ah!! eu acho que fica muito muito falho! [...] importante, mas tem muita coisa para melhorar ainda!*

A prerrogativa da participação é apontada por Sordi e Freitas (2013), como um dos modelos alternativos concebidos. O termo a que se referem é o da "responsabilização participativa" que abarca uma dimensão de mudança nem sempre clara perante aos atores educacionais que atuam dentro das escolas.

Com relevância atribuída a categorias de participação e negociação com os atores sociais envolvidos, mais do que incluir os atores, a premissa da "responsabilização participativa" busca "com eles deliberar sobre os objetivos e compromissos inerentes às concepções mais amplas de qualidade educacional capazes de servir a interesses emancipatórios." (SORDI; FREITAS, 2013, p. 91)

Em Freitas (2013), a "avaliação institucional participativa" desponta como outra ideia concebida em forma de proposta alternativa para contribuir para a qualidade social da escola pública.

Decorrente dessa ideia o autor afiança outras duas: 1- a de que uma boa avaliação institucional acarreta consequências positivas para o ensino e 2- acarreta consequências positivas para o nível da avaliação da aprendizagem em sala de aula, Freitas, et al (2009).

Assim, o delineamento da avaliação institucional demanda análise do desempenho global da instituição.

Compreende uma proposta de reflexão e de ação coletiva sobre a educação oferecida à população.

> A avaliação institucional é um processo de apropriação da escola pelos seus atores, não da visão liberal da "responsabilização" pelos resultados da escola como contraponto da desresponsabilização do Estado pela escola, mas no sentido de que seus atores têm um projeto e um compromisso social, em especial junto as classes populares [...] inclui, igualmente, o compromisso dos que fazem a escola com os resultados dos seus alunos. (Freitas 2009, p. 36)

Paro (2003), corrobora que "a preocupação com o provimento de um ensino de qualidade para a população deve priorizar formas eficazes de se proceder à avaliação do processo escolar". Nessa demanda, torna-se "preciso **prever instrumentos institucionais que avaliem não apenas o rendimento do aluno, mas o próprio processo escolar como um todo**". (PARO, 2003, p. 81, grifo nosso)

Nesse cenário significativo pela fecundidade e perspectivas que delineiam a compreensao de qualidade, o processo de "responsabilização bilateral", é apresentado, como outro termo concebido como alternativa sob a intenção de mudanças e avanços, Freitas (2009).

A inscrição da "responsabilização bilateral" ganha tradução na perspectiva da "qualidade negociada", conceito que nos chega por meio da experiência italiana de um estudo de Anna Bondioli (2004).

> A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que tem responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, idéias sobre como é a rede [...] e sobre como deveria ou poderia ser. (BONDIOLI, 2004, p.14)

Ao definir qualidade Bondioli traz outras expressões como inerentes ao termo.

Assim, esmiúça como parte de sua composição, um conjunto de aspectos de natureza diversificada, sobretudo que dialogam e se completam; portanto aspectos de natureza:

- Transacional, pois é debate, interlocução;
- participativa sob a prerrogativa de que "Definir e produzir qualidade são uma tarefa política, um trabalho democrático.";
- auto-reflexiva: pois "Ela é, antes de tudo, reflexão sobre a prática.";

- contextual e plural: na medida em que "[...] a contextualização da qualidade amplifica e enriquece de significado o compartilhar; e ainda pontua
- qualidade como um processo: "A qualidade não é um produto, não é um dado. A qualidade constrói-se.", Bondioli (2004, p. 14-16).

> A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, idéias sobre como é a rede [...] e sobre como deveria ou poderia ser. (BONDIOLI, 2004, p. 14-15).

10.1 Formação humana: que sujeito pretende-se formar?

> [...] os homens nascem igualmente com o direito universal de acesso à herança cultural produzida historicamente, então a educação – meio de formá-lo como humano-histórico – não pode se restringir aos conhecimentos e informações, mas precisa, em igual medida, abarcar os valores, as técnicas, a ciência, a arte, o esporte, as crenças, o direito, a filosofia, enfim, tudo aquilo que compõe a cultura produzida historicamente e necessária para a formação do ser humano histórico em seu sentido pleno. (PARO, 2010, p.771)
>
> Os alicerces da avaliação são os valores construídos por uma escola: que educação pretendemos? Que sujeito pretendemos formar? (HOFFMAN, 2009, p. 57)

Lançada aos participantes uma questão que desencadeou falarem acerca do aluno que a escola pretende formar, todas as vozes apresentaram argumentos referendando uma conquista a nível de realização humana, numa dimensão social de desenvolvimento.

As respostas pautaram-se em argumentar a preocupação por formar um sujeito capaz de se fazer presente na dinâmica social; um sujeito que consiga construir competências para agir e interagir junto à sociedade.

Interessante que, a partir desse questionamento, as respostas legitimaram um anseio voltado ao desenvolvimento da função social da escola.

Ao tratarmos os dados, lançando-lhes um olhar pouco mais atento aos termos e representações que nos chegaram, foi possível notarmos que todos se referiram à formação do cidadão. Expressaram o desejo por um sujeito que saiba mais que o português e a matemática e outras áreas do conhecimento; alguém socialmente constituído; interativo junto ao contexto de mundo, e preparado para a vida

- ✓ alguém capaz de resolver os seus conflitos;
- ✓ com perspectiva de continuidade dos estudos e de futuro;

- ✓ melhores enquanto pessoas, capazes de superar os seus contextos;
- ✓ apto e participativo junto a sociedade;
- ✓ autônomo; que exerça seu protagonismo e que saiba questionar;
- ✓ com conhecimento, inclusive nas dimensões culturais e sociais;
- ✓ incluso;
- ✓ preparado para a vida;
- ✓ autodidata; qualificado para o autodesenvolvimento;
- ✓ capaz de fazer escolhas;
- ✓ crítico e humano;
- ✓ integrado e com habilidade para adaptar-se ao novo;
- ✓ apto a equilibrar a defesa dos direitos com o cumprimento dos deveres;
- ✓ desperto para a vida e que não se deixa enganar;
- ✓ com interesse pela aprendizagem; capaz de sonhar e de investir na sua formação;
- ✓ que valorize o "ser" em detrimento do "ter";
- ✓ ético; consciente; íntegro; transformador; independente;
- ✓ hábil para agir com consciência e respeito;
- ✓ capaz de conviver, respeitar e construir objetivos de vida;
- ✓ com talento para construir o seu futuro;
- ✓ conhecedor da realidade e com dignidade para não deixar-se corromper;
- ✓ solidário, com um olhar mais justo diante do outro;
- ✓ atuante e batalhador: que saiba fazer, e, se preciso, cobrar;
- ✓ bom naquilo que escolher fazer; e
- ✓ responsável por suas ações.

QUADRO 27 - A VOZ DO DIRETOR SOBRE QUALIDADE EDUCACIONAL PARA QUAL FORMAÇÃO?

DIRETOR	AS 32 VOZES
D 01	Uma criança que seja mais despojada que consiga resolver os seus problemas os seus conflitos [...] eu acredito que tem que rever esse conceito de índice de avaliação de nota de ser o melhor o melhor em que? em conteúdo? e o preparo para o mundo?
D 02	um sujeito que aprendeu, que vai continuar seus estudos [...] nós queremos alunos que cheguem à Universidade que continuem, que tenha um futuro [perspectiva].
D 03	[...] sejam adultos melhores, melhores do que os pais deles a maioria porque a gente tem muitos pais com pouquíssima alfabetização, e elês têm que superar isso [...].
D 04	Formar um cidadão capaz [...] participativo, que ele possa estar inserido na sociedade [...].

D 05	[...] participativo e autônomo; que ele seja capaz de se virar sozinho; que ele tenha a capacidade de pensar e refletir, [...] que não tem medo de colocar as suas ideias [...].
D 06	[...] que compreenda a sociedade a partir da sua vivência, mas com uma condição maior de ser um sujeito do mundo [...] um sujeito que saiba ir e vir; e construir, além dos conhecimentos científicos, os culturais e sociais; uma pessoa autônoma [...] uma pessoa que tenha identidade, que tenha personalidade.
D 07	[...] eles já são seres que têm uma potência muito grande [...] o que muito está desafiando o nosso trabalho e a qualidade também... é a inclusão [...].
D 08	[...] um sujeito que ele seja realmente ativo e protagonista que ele saiba questionar [...].
D 09	[...] tendo conteúdo, tendo uma formação para a vida também porque não adianta nada ele ter muito conteúdo, ele ter muito conhecimento e não conseguir usar isso lá fora, no mundo [...].
D 10	[...] autônomo um sujeito protagonista da sua própria vida do seu próprio processo de aprendizagem.
D 11	Um sujeito crítico capaz de avaliar as condições que ele está vivendo no momento; que ele tenha condição de tomar uma decisão e de participar ativamente [...] a partir do momento que a criança esteja plenamente alfabetizada mesmo, [...] que ela tenha criticidade para tomar uma decisão para participar e principalmente o que a gente tem se preocupado bastante é fazer com que essa criança seja um cidadão consciente [...].
D 12	Um sujeito proativo; um sujeito protagonista; crítico; conhecedor dos seus deveres, porque eles são muito conhecedores dos seus direitos; e que saiba ser humano e que saiba conviver de uma maneira harmônica na sociedade de hoje para isso eu preciso de conhecimento de valores [...].
D 13	Formar um sujeito que ele consiga uma integração social, que ele não fique à margem da sociedade; então a gente pretende formar um aluno que ele consiga se adequar aqui, no centro da cidade, nesta escola, em outra escola, em qualquer escola ...
D 14	Um sujeito crítico; que conhece os seus direitos e os seus deveres, e que consiga fazer desse nosso país um lugar melhor, realmente democrático; de fato um cidadão de bem, instruído para poder defender os seus direitos e cumpridor dos seus deveres sempre as duas coisas unidas ali.
D 15	[...] a gente tem que alfabetizar essa criançada para eles não serem enganados; eles precisam sairem daqui letrados, não é para cumprir metas, é para eles não serem mais enganados; eles precisam ser críticos [...].
D 16	[...] fazer com que ele tenha o conhecimento da leitura e da escrita, consiga realmente ser um bom leitor, uma criança que domine a técnica da matemática, que chega lá no final a criança não sabe, então que cidadão é esse?[...] realmente fazer com que ele consiga dominar o conteúdo aquilo que ele vai usar para a vida dele, para dar continuidade nos estudos e uma forma com sucesso, e que assim não tenha dificuldades para que depois ele consiga, realmente, ser um cidadão crítico, participativo e consiga aí desenvolver-se na vida.
D 17	[...] o que é que é importante? primeiro o foco é o aluno, segundo o papel da escola é ensinar ponto.[...] eu acho que esse papel é fundamental, você tem que educá-los para isso; a serem eles mesmos; ...eles serem autônomos, serem mais Independentes, saberem se virar na sociedade; exercerem seu papel de cidadão.
D 18	Um sujeito que tenha interesse em aprender, que tenha esse gosto por aprender, que não venha forçado na escola, que ele tenha aquele gosto de sair da sua casa e que venha realmente com o objetivo sabendo que aprender para fazer a diferença para a vida dele.
D 19	Que a gente pretende formar não! o que a gente forma!! o objetivo da escola é que os alunos sejam capazes de: ler e escrever; pessoas capazes de questionar [...] e eu acho interessante

	realmente o papel da escola é: além de ensinar a ler e a escrever, é preparar para viver nessa sociedade que tanto nos cobra, porque hoje é muito valorizado o ter do que o ser; então a gente tem que trabalhar valores também, que é extremamente importante.
D 20	Um sujeito transformador diante dessa sociedade que está aí [...]; transformador.
D 21	[...] que ele consiga ir bem nessa segunda fase [do 6º ano em diante] ; que ela saiba resolver as situações que são apresentadas para ele; que ele escreva bem; que ele leia e interprete bem; que ele tenha disciplina; que ele tenha alguns princípios de ética, que vem faltando na nossa sociedade [...].
D 22	[...] formar crianças capazes de agir com consciência, sabendo dos seus direitos e dos seus deveres, mas com responsabilidade, acima de tudo, saber conviver com os diferentes; ter respeito e respeitar; sabe?! entender os outros pontos de vista, então eu acho que a gente tem que formar cidadãos capazes de atuar, de transformar, de serem pessoas melhores.
D 23	Uma pessoa autônoma, ética, que saiba se expressar; que saiba entender o mundo; que saiba conviver com as pessoas; e que seja uma pessoa de sucesso na vida e para isso ela tem que ter alguns pré-requisitos né?! Uma pessoa de sucesso é aquela que tem objetivo na vida, que consegue desenvolver aquele objetivo e ser feliz. Por exemplo, ele quer ser um comerciante? ele quer ser um funcionário? que ele seja um bom funcionário, de sucesso; que ele faça bem aquilo a que se propõe fazer, que ele consiga ser feliz fazendo o que ele quer. Imagine uma pessoa: ai! eu quero ser um professor! mas não sabe nem ler nem escrever, ele vai ser feliz? Não. Então, eu acho que aquilo que ele pensou para vida dele, que ele consiga fazer aquilo bem e se sentir bem ser feliz [...].
D 24	É nós temos aquela ilusão, digo aquela coisa de querer mesmo que a criança saia sabendo ler, escrever, interpretar, ser crítico, ser mais independente, formar um cidadão mesmo para mudar o futuro; é o sonho; é o ideal é o ideal.
D 25	Eu acho que nós estamos tentando um sujeito que tenha possibilidades; um sujeito que tenha sonhos [...] então que ele não desista da escola;[...] Então, que eles possam sair daqui, ir para o segundo ciclo, depois para o ensino médio, a semana passada veio um aluno nosso que foi nosso e ele passou na Unicamp olha que bonitinho!
D 26	[...] é uma responsabilidade marcar vida ou para o bem ou para o mal nós marcamos vidas [...] [...] um sujeito que saiba lutar pelos seus direitos, mas que entenda o seu dever, e que tenha consciência do seu dever antes de cobrar os seus direitos para que ele possa se estabelecer em uma sociedade; que não sejam prejudicados, que não sejam uma engrenagem na máquina; eu acho que a gente não pode ser uma engrenagem na máquina a gente tem que ser algo mais; igual eu fiz com os meus filhos [...] os meus filhos não são corrompidos pelo sistema eles atuam no sistema de forma participativa.
D 27	[...] um sujeito crítico, que saiba questionar, que não aceite as coisas de mão beijada, que muda e que faça a diferença na sociedade; que tenha um olhar mais justo para o outro; que seja mais solidário; que seja mais humano; que seja cumpridor dos seus deveres; que saiba quais são os seus direitos.
D 28	Nos meus estudos eu tinha muita afinidade com essa questão da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, [...] quando eu tiro o aluno daquele mito da caverna onde ele só vê os escuros, as sombras de uma realidade distorcida, eu consigo dar pra ele condições de ser protagonista da própria vida; é isso que a gente tem que buscar na escola, dar um protagonismo da própria vida para esses alunos, mas para isso a gente tem que fundamentar a luz como o conhecimento acumulado pela humanidade, e compreendendo isso pelo nosso currículo.
D 29	[...] eu preciso dessa criança inteira, dessa criança que saiba: ler e escrever; que saiba os conhecimentos para ela... bom para a sociedade; que ela use isso para o seu bem e para o bem da sociedade [...] um tipo de cidadão inteiro, para poder realmente ser útil para a sociedade, fazer o bem pra ele e para os outros! escola é para isso! escola não é só ler e escrever não! tem que ter mais coisas!

D 30	***(risos...)*** [...] pessoas atuantes, participativas que conheçam seus direitos, seus deveres, que lutem que tenham uma vida boa [...] conscientes [...] saber qual é a sua parte, o que você tem que fazer e o que pode cobrar também!
D 31	[...] eu sempre falo que eles têm que querer e sonhar; isso! porque ninguém tira os nossos sonhos; mas eu tenho que ser bom em tudo o que eu vou fazer, principalmente na parte da escola, porque eu falo para ele se você quer ser um jogador de futebol, não importa se você mora aqui, se você estuda na escola do governo, mas para você ser um jogador de futebol você tem que ter estudado, tem que ter ido na escola [...].
D 32	[...] sujeito crítico responsável por suas ações.

Fonte: Dados coletados em entrevista com diretores de escolar municipais e organizados pelo autor.

Para Vasconcellos (2013a) avaliação, ensino e aprendizagem são elementos indissociáveis. Nesse sentido, o núcleo da ação do professor deve ser o ensino. Ele nos afiança a possibilidade de se partir da avaliação para a aquisição, pela via da totalidade, do ensino de qualidade; o essencial.

Afinal numa expansão da visão, "[...] o sentido do conhecimento passa por compreender o mundo, usufruir do patrimônio cultural acumulado e, sobretudo, transformar a realidade que nos cerca [...]." (VASCONCELLOS, 2013a, p. 155)

Assim, a mudança seria radical no horizonte da formação "de "garantir o seu lugar no bonde da história" para "ajudar a mudar o rumo desse bonde", uma vez que a sociedade está aí e, portanto, o grande papel da escola caberia estar direcionado para a "apropriação crítica, criativa, significativa e duradoura dos conhecimentos acumulados considerados indispensáveis para a humanização do homem (formação da consciência, do caráter e da cidadania) e para a transformação da realidade." (VASCONCELLOS, 2013a, p. 156).

Pareceu-nos ser este um desejo dos participantes. Os dados nos autorizam a pontuar que os discursos estiveram voltados para o horizonte caracterizado pela conquista da formação humana, participação na sociedade e transformação da realidade. Entretanto, as falas anteriores legitimaram metas, em concordância ou decorrência da pressão exercida pela sistemática da avaliação externa.

Desta forma, embora o desejo de formação humana seja profícuo, a realidade pode ser ameaçadora na medida em que os encaminhamentos e as práticas nas escolas se distanciarem desse horizonte de humanização do homem e transformação da realidade. O desejo sem a ação pode não passar de um sonho não realizado. Pensar, sentir e agir com coerência quanto ao propósito que se tem é o desafio; ainda mais se o projeto é de conquista da formação da consciência, do caráter e da cidadania.

DAS RELAÇÕES (POSSÍVEIS) ENTRE AVALIAÇÃO E QUALIDADE: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a perspectiva de ouvir o diretor sob o propósito de recolher percepções e entender o que pensam esses profissionais sobre avaliação e qualidade educacional, reconhecendo o protagonismo pertencente à figura do mesmo, tomamos a sua voz como objeto de estudo com o entendimento de que, assim como a avaliação tem uma dimensão política, nas ideias de Andreotti (2012) a administração escolar é parte das relações mais amplas do sistema político e socioeconômico brasileiro, e tanto uma como outra se articulam na construção da qualidade educacional.

Adotadas postura analítica e perspectiva crítica frente ao repertório dos discursos, estes nos autorizam o delineamento de um contexto em defesa do agir consciente e reflexivo perante as situações de avaliação, Hoffman (2009).

Prezar pelo desenvolvimento e valorização das vivências e aprendizagens significativas no interior das escolas; pelo olhar pontual sobre as estratégias da avaliação externa e seus desdobramentos, assim como pela adoção de postura reflexiva antecedendo as ações desenvolvidas nas escolas, às nossas considerações, passam a ser perspectivas positivas em reação à tamanha força que, notamos, exercer as pressões políticas sobre o trabalho do diretor, das equipes com as quais este trabalha e, consequentemente, com o aluno.

Num cenário marcado por influências, compreendemos que, mais do que avaliar para verificar, registrar e descrever a não aprendizagem, é importante que se possa reconhecer na avaliação um meio para observar, continuamente, as manifestações de aprendizagem sob a intencionalidade do desenvolvimento de uma prática educativa que otimize e potencialize os percursos individuais, segundo Hoffman (2009), o que incide no direito de todos acessarem e, ainda mais significativo, se conectarem com a educação sem que a algum aluno lhe reste ter que travar batalhas contra a seleção ou processos de eliminação, ou evasão. Para Freitas et al. (2009, p. 17, grifo do autor) avaliação deveria compreender a "[...] finalidade de orientar a inclusão e o *acesso contínuo de todos a todos os conteúdos*".

Em relação às dinâmicas avaliativas que vêm sendo instituídas, Vasconcellos (2013a) aponta a necessidade de um processo de ressignificação da avaliação. O autor propõe uma mudança de postura frente aos seus resultados, abrindo caminho para uma outra finalidade que esteja envolta na questão imperiosa do *compromisso com a aprendizagem de todos*.

Na abordagem junto aos diretores participantes da pesquisa, feita sobre avaliação na educação, foi possível encontrarmos 04 ideias centrais como temáticas recorrentes em seus

discursos: 1- avaliação como instrumento para direcionamento do trabalho pedagógico; 2- avaliação sob a perspectiva da avaliação institucional; 3- avaliação como medida e cumprimento de metas; e 4- avaliação enquanto temática que foi "problematizada" por alguns dos participantes. No caso deste último conjunto, os diretores problematizaram a temática, por exemplo, associando-a à castigo; ao perigo se adotada como fim em si e não enquanto meio de; também à situação que vai além de mera estratégia de realização de prova; e à instrumento não limitado à conquista de resultado em SARESP e IDEB.

Os participantes que produziram falas com o sentido de problematizar a temática da avaliação equivalem a 23 entrevistados. Em síntese, pontuaram a incompletude dos resultados e também apontaram que notas e índices não dão conta de expressar todo o trabalho que é realizado na escola, com o aluno.

"Em termos gerais, a avaliação possui uma combinação de aspectos qualitativo (atribuição de uma qualidade a um aluno, um trabalho, uma escola) e quantitativo (intensidade da qualidade apreciada por meios de graus de uma escala (THIOLLENT, 1984, p. 48)." Nesse sentido, compreendemos que a distorção gira em torno de supervalorizar apenas elementos quantitativos. "A quantificação é um aspecto delicado no processo de aprendizagem, visto estarmos lidando com características humanas [...] que superam sempre qualquer tentativa de enquadramento [...]." (VASCONCELLOS, 2013a, p. 116)

Propomos considerar o quanto significativo pode vir a ser para a dinâmica avaliativa nas escolas se os atores desenvolverem clareza do caráter limitado e provisório dos elementos quantificáveis para descrever o contexto das significativas aprendizagens. O entendimento de que índices e resultados expressam apenas um momento do aluno pode desdobrar-se na faculdade da razão de não tomá-los como documento de identidade da pessoa.

Para Hoffman (2009), refletir avaliação deveria deixar para trás o caminho das verdades absolutas, das medidas padronizadas e das estatísticas, considerando que só obstacularizam o projeto de vida das crianças.

Na voz de diretores participantes do estudo nos ficou evidente a ideia de que, para eles, qualidade relaciona-se à avaliação. Considerando a questão específica proposta a todos os participantes para que pensassem se os resultados das avaliações externas expressam a qualidade educacional ou a falta dela, 19 diretores problematizaram essa questão pautando-se na perspectiva de incompletude dos resultados e índices. Para este grupo, o resultado de avaliação externa não é suficiente; não dá conta de representar a qualidade na educação. Outros 7 participantes discursaram reconhecer na avaliação externa a expressão da qualidade. Quatro diretores revelaram estar em dúvida a esse respeito, pois oram reconhecem, ora

problematizam a ideia no sentido de se verem num movimento de busca por algo mais que possa fazer valer essa relação e, ainda, outros 2 não têm definido, uma única perspectiva sobre o assunto; seus discursos não conseguiram nos afirmar, tampouco, negar a relação.

Para sintetizar essa questão específica, portanto, podemos apontar que encontramos 59% dos participantes elaborando ideias problematizadoras sobre a possibilidade de resultado de avaliação externa retratar a qualidade educacional.

Quanto à reconhecerem resultado de avaliação externa como expressão da qualidade, os que assim se posicionaram, representam 22% do total de participantes, enquanto que 12% são os indecisos que discursam ora afirmando, ora problematizando a possível relação, e que podem ser associados a outros 6% que revelaram se tratar de um desafio bem grande, por isso, não possuírem, ainda, a resposta. Um deles levantou o questionamento que legitima a sua dúvida/hesitação ao usar, como parte da sua resposta, a recorrência da expressão: "será?". Nesse sentido, **D 29** fez as seguintes considerações: "*[...]Será que a correção é legal? Será que a aplicação foi certinha? Será que não houve interferência de nada? eu fico nesse: será?"E ainda,* com relação aos índices, acrescentou*: "Fico assim* ***nessa dúvida****: até que ponto realmente é isso aí mesmo; é isso aí mesmo que a gente é? Ah!! eu acho que fica muito muito falho! […] importante, mas tem muita coisa para melhorar ainda!"* (grifo nosso)

Como parte das outras abordagens feitas junto aos participantes, recolhemos dados que revelaram o anseio do diretor pela conquista da efetiva formação do aluno. Os entrevistados foram unânimes na expressão de que a qualidade também demanda conquistas em nível de realização e formação, numa perspectiva social de desenvolvimento do aluno.

Contudo, nos questionamos sobre até que ponto se torna possível conquista de formação humana pela sobreposição de quantidades ao invés do desenvolvimento de qualidades junto aos alunos?

Diante da questão, pontual, sobre o que consideram ser indicador da qualidade na escola, a entonação das respostas soou recorrente nas expressões como índices, IDEB, IDESP e resultados, ponderadas por nós contraditórias, entretanto decorrentes da convivência enfatizada, junto a eles, da diretividade das políticas educacionais atuais. As respostas pautadas em resultados quantificáveis parecem retomar o discurso pronunciado e realçado pelas políticas educacionais sob sua responsabilidade, do que como consequência de um conteúdo cuja questão já tenha sido refletida junto aos pares, nas escolas, em busca de novos olhares e de possíveis entendimentos que incidam nas práticas e na conquista da formação integral do aluno, anseio revelado pelos diretores.

Quando motivados a pensar, diante da questão, específica, se IDEB e IDESP

expressam a qualidade das escolas, as respostas desdobraram-se na formação de um conjunto com 11 participantes cuja perspectiva atrelou esses índices à expressão de uma parcela da qualidade, pois sinalizaram, também, que existem outros elementos a serem considerados; outros 8 participantes consideraram os índices apenas números, negando, categoricamente, que IDEB e IDESP sejam suficientes para expressarem a qualidade da escola. Entretanto, a fala de mais 8 deles se mostraram presas às pressões externas e, sem terem verbalizado relações críticas sobre a temática, responderam-nos afirmativamente quanto à questão desses índices expressarem a qualidade educacional e ainda, 5 deles externalizaram a indecisão acerca dessa relação.

Quanto ao que coletamos sobre indicador de qualidade, os participantes atrelararam ao termo expressões como:

- notas; avaliações;
- índices; porcentagens; resultados do SARESP, ANA; IDEB; IDESP;
- a relação entre funcionários; a relação professor-aluno; a relação escola, família, comunidade;
- a satisfação dos pais, da comunidade; a presença dos pais nas reuniões; a presença dos pais nas convocações;
- planilhas; portfólios; questionários junto aos pais;
- o número como sendo um indicador mas "muito limitador";
- participação da comunidade; infraestrutura da escola; o ambiente da escola (se agradável); o tipo da gestão;
- as habilidades dos alunos;
- proficiência;
- análise do trabalho do professor; observação de mudança quanto ao tipo de estratégia de trabalho utilizada pelo professor;
- D 29:"[...] Talvez o mais pesado de tudo isso, de um resultado melhor, é [algo] muito subjetivo… daí, não dá nem pra avaliar! **então quantidade de erros e de acertos é uma questão; mas e uma sociedade legal? como é que faz? [referindo-se a como é que se avalia?]**
- a satisfação dos pais;
- o ambiente físico; o trabalho em equipe; os materiais pedagógicos; os espaços; a biblioteca; acesso à internet; laboratório de informática.

Em síntese, dessa listagem apresentada, se observa que a visão diferenciada existente

no ponto de vista de todos os participantes pode resultar do contexto de que

> Se por um lado **o Sistema de Avaliação da Educação Básica** representa a presença do Estado nas ações pedagógicas da escola [...]; por outro lado, **trata-se de um instrumento de política educacional** que, seja por pressão ou por argumento**, interfere no padrão de qualidade de redes e sistemas de ensino** [...]. (ESQUINSANI, 2012, p. 211, grifo nosso)

Sobre o que coletamos acerca do entendimento dos participantes em relação à qualidade, consideramos a dimensão de "destaques" apontados pelos dados, relacionada ao entendimento de qualidade não ser retratada por um único mecanismo; mas representar, o que indicaremos, uma trama, que incorpora, na visão deles, situações que vão além de um resultado expresso em prova.

Assim, nos destaques apresentados pelos diretores, 7 deles problematizaram o tema em contraposição ao sentido discursado pelas políticas quanto à qualidade relacionada a cumprimento de metas e obtenção de medida de desempenho de aluno. Três vozes que associaram a qualidade educacional à conquista da formação global da criança, além de que, no caso de uma dessas vozes, também, à estrutura física e de conservação do prédio. Em contraponto, pontuamos, o mesmo tanto, o equivalente a outras 3 vozes que descreveram qualidade pautada no cumprimento de metas ou conquista de objetivos.

Destacamos também o encontro de 15 vozes que discorreram fazer parte da trama da qualidade o fator "aprendizagem do aluno". Destes 15, dois subdestaques puderam ser encontrados, ambos referendaram a participação da família, o entrosamento da comunidade com a escola e ainda, a qualidade atrelada aos recursos materiais e humanos a que serem disponibilizados pela escola junto ao aluno.

Descrevemos, ainda, que, em relação ao conteúdo sobre entendimento da qualidade apontado pelos participantes, aspectos como: a definição do número de alunos que se tem em classe; a forma de operacionalização de especialistas dentro da escola, como, por exemplo, referindo-se à profissionais da área da saúde; também o acesso à internet, e ao sentimento de satisfação em ir para a escola.

Em relação ao que nos apresentaram os participantes, a avaliação sobre a influência e a pressão das estratégias das políticas educacionais, caracterizadas pela intensificação das práticas avaliativas quantificáveis no cotidiano das escolas, nos impulsiona e motiva à defesa de uma perspectiva qualitativa de educação voltada para a emancipação e conquista da autonomia do ser humano, Souza (1997).

Como consequência da análise dos dados reconhecemos que a perspectiva de resultado de avaliação relacionada à qualidade da educação relatada pelos diretores participantes,

revelam a percepção de incompletude da avaliação externa como expressão do que é trabalhado na escola.

Evidenciamos que a grande maioria dos participantes resgataram a intencionalidade da conquista da efetiva formação do aluno. Com esse resultado podemos apontar que foi unânime o ponto de vista de que a qualidade demanda conquista em nível de realização humana, numa perspectiva social de desenvolvimento. No entanto e, contraditoriamente, muito embora com discursos que tenham permeado anseios por aspectos referentes à formação humana, não nos foi possível descartar que também existiu uma parcela de diretores que apresentaram a perspectiva da qualidade também pautada na obtenção de índices e resultados.

Diante da proporção e da força das pressões exercidas por mãos externas às escolas que se colocam a administrá-las internamente, propomos refletir em que medida existe perspectiva crítica sendo construída e/ou olhar reflexivo sobre a realidade que possibilite aos participantes da pesquisa intervirem sobre as estratégias políticas infiltradas nas escolas e, mesmo sofrendo os impactos dessa sistemática, conseguirem estabelecer conexão ativa entre o aluno e a escola; educação e formação; entre avaliação e qualidade com vistas à efetiva aprendizagem e desenvolviemtno dos alunos?

Se, historicamente, o papel do diretor sempre foi mais burocrático, técnico e fiscalizador do que pedagógico; atuar, cada vez mais, sob a perspectiva da não dicotomia entre o administrativo e o pedagógico, Paro (2000; 2010), pode ser favorável ao despertar da consciência crítica sobre a realidade e, com ela, agregar qualidade política ao processo de gestão com vistas à participação da comunidade na tomada de decisão dos processos escolares.

Na “direção” de uma escola, se administrativo não for entendido como dimensão do pedagógico, a generalização com que nos foi apresentada a perspectiva da avaliação da aprendizagem, pode ser decorrente dos processos avaliativos vivenciados no interior das escolas cujo eco talvez esteja incidindo num empobrecimento da análise crítica sobre a realidade e, no limite, da visão sobre o campo e abrangência da avaliação.

Neste sentido, dos 32 participantes, apenas 7 deles trouxeram, em seus discursos, a perspectiva da avaliação institucional, um campo pouco explorado pelos diretores, embora aos nossos olhos seja necessária e possível, à depender dos pontos de vista a serem lançados sobre as realidades das escolas (avaliação da aprendizagem) e dos resultados obtidos (avaliação externa).

Reconhecer as possibilidades da avaliação institucional demanda entender que se trata

de um ângulo da avaliação, que toma a escola e seus atores, devidamente endossados pelo Projeto Pedagógico da escola, como referência para análise. Contudo, pareceu-nos que essa possibilidade ainda não está clara perante os participantes. Ainda não é vista como uma possibilidade amplamente capaz de contribuir para o desenvolvimento do trabalho da gestão, e o resguardo do desenvolvimento das reais funções da escola. Reconhecer na avaliação institucional uma alternativa para superar as pressões causadas pelas políticas externas sobre as práticas desenvolvidas no interior das escolas, pode fazer a diferença na perspectiva e no constructo da qualidade educacional.

> Uma negociação ampla e responsável *com os que fazem a escola* da escola – em torno do seu projeto político-pedagógico e das suas demandas, incluindo um sistema de monitoramento da qualidade público construído coletivamente – pode ser a maneira de fazer alguma diferença. (FREITAS, et al., 2009, p. 66)

Talvez seja esta a manobra possível ao diretor e que o torna capaz de contrapor-se ao processo regulatório que adentra as unidades pelas mãos externas. Talvez seja a intencionalidade de articular o coletivo; de criar espaços de negociação e trocas no interior das escolas; de auxiliar os atores a conceber qualidade que não pautada, unicamente, nos resultados do desempenho dos alunos em provas objetivas ou em testes quantificáveis, a forma de **contrapor-se ao limite e ao empobrecimento em torno da educação**.

Freitas et al. (2009, grifo do autor), enquanto proposta alternativa para contra-regulação do que está posto pelas políticas educacionais, apresenta na avaliação institucional, a estratégia que toma a escola como referência privilegiando o *locus*, legitimando a potencialidade do protagonismo coletivo dos atores da escola, referendados pelo Projeto Político.

Affonso Janela (2014, p. 494) corrobora com a perspectiva de Freitas e apresenta

> Como antídoto à exacerbação da avaliação externa e suas consequências mais nefastas, uma avaliação institucional alternativa, enquanto responsabilidade assumida no âmbito da autonomia coletiva dos atores educativos, tem de ser congruente com a revalorização da avaliação formativa, ou de outras formas de avaliação comprometidas com a criação de condições reais de aprendizagem para todas/os, significando, assim, a reposição da confiança nos professores e o reconhecimento da importância de processos partilhados e dialógicos que envolvam os docentes enquanto profissionais, os estudantes, a comunidade e o próprio Estado.

Nessa manobra rumo à aprendizagem da avaliação institucional o diretor se sujeita a desenvolver sensibilidade, cada vez mais aflorada, para valorizar as vivências cotidianas no interior da escola que vão além da realização mecânica de atividades preparatórias para os

testes e ‘‘correr’’ por resultados de desempenho e índices.

Desviar-se da cultura de valorização dos resultados, do produto e voltar-se para a formação global, com a valorização do trabalho da escola, pode ser-lhe uma manobra fecunda, pois representa “[...] **fazer a escola funcionar pautada num projeto coletivo**” (VASCONCELLOS, 2013b, p. 61, grifo do autor).

Seria o retrato de uma visão sobre a Administração Escolar comprometida com a transformação social, por isso, preocupada com a “[...] reversão dessa situação de irracionalidade em que se encontra a escola em seu interior.” (PARO, 2000, p. 136)

Neste sentido, os dados nos autorizam advertir, na direção de alertar, o quanto os discursos sobre avaliação se apresentaram fortemente marcados pelas narrativas das avaliações externas e pelo esforço para conquista de resultados (quantificáveis – metas). A maioria das entrevistas com os diretores revelou-nos grande preocupação com os resultados e sensibilidade para com relação às pressões externas que lhes cobram a conquista de melhores índices e ascensão de resultados.

> ***Se a nota não vem boa**, para a equipe que eu tenho aqui de professores efetivos, **é uma preocupação tremenda, tentam melhorar**; **eles se avaliam sim, ficam frustrados e tentam melhorar.** (Trecho da entrevista com o Diretor, D 18)*

Os dados explicitam que o trabalho desenvolvido nas escolas é diretamente influenciado pela corrida por resultados e obtenção de índices nas avaliações externas, inclusive as que são elaboradas e desenvolvidas pela Secretaria Municipal da Educação do município estudado.

Reiteramos o nosso apontamento sobre a proporção que a sistemática avaliativa tem impactado a organização do trabalho do diretor e, de maneira generalizada, da escola, com a tendência das aprendizagens serem organizadas em função de melhores resultados em testes e índices, bem como o impacto sobre o currículo escolar.

> *[Avaliação externa] Representa um indicativo externo de fato [...]. Então, quando a gente alcança esse **parâmetro mínimo** a gente tem um retorno positivo do trabalho escolar, quando a gente se compara nesse parâmetro e a gente não encontra esse mínimo, é sinal de que as coisas não estão indo bem no desenvolvimento da escola. [...] os resultados desses indicadores externos, eles **têm sido analisados de forma mais específica**. [...] O grupo às vezes... está percebendo que anteriormente havia uma dicotomia entre o que era cobrado na avaliação externa e na avaliação interna, então eles caminhavam para lados opostos; então isso tem caminhado de um jeito bom, porque **a gente tem ajustado, tem feito ajustes nas avaliações internas para que elas estejam coerentes com aquilo que vai ser cobrado externamente** [...] a gente não pode ter essa oposição de rumo [...].(Trecho da entrevista com o Diretor D28)*

Bonamino alerta quanto aos riscos do estreitamento do currículo

> [...] as avaliações em larga escala lidam com uma visão estreita de currículo escolar diante do que as escolas se propõem como objetivos para a formação de seus estudantes. Também é complexo o uso de testes padronizados para aferir objetivos escolares relacionados a aspectos não cognitivos. O problema decorre do fato de os currí- culos escolares possuírem múltiplos objetivos, ao passo que as medidas de resultados utilizadas pelas avaliações em larga escala tipicamente visam a objetivos cognitivos relacionados à leitura e à matemática. Essa não é exatamente uma limitação das avaliações, mas demanda atenção para riscos relativos ao estreitamento do currículo, os quais podem acontecer quando há uma interpretação distorcida do significado pedagógico dos resultados da avaliação. (BONAMINO, 2012, p. 383-384)

Alguns dados, muito significativos, nos revelaram ideias que, em certo sentido tentam ir além do contexto prescritivo das políticas educacionais, mas talvez por falta de tempo para buscar ter clareza quanto à complexidade de processos avaliativos que carregam a lógica da classificação e exclusão ou até por insuficiência de uma visão crítica sobre os desdobramentos provocados pelas avaliações externas, nem todos revelaram uma perspectiva crítica sobre elas.

Esse fato pode ser fruto da responsabilização vertical a que são submetidos onde imputa-se ao diretor o trabalho para a elevação de índices das escolas nas quais trabalham. Nesse sentido, "A meta acaba sendo melhorar os índices o que necessariamente não implica melhoria nas aprendizagens dos estudantes." (SORDI, 2012, p. 41-42)

Afonso (2014, p. 488) corrobora chamando a atenção para a necessidade de se "[...] analisar criticamente a excessiva centralidade da avaliação dos alunos, à qual todas as outras avaliações parecem subordinar-se ou referenciar-se."

Ainda com relação à responsabilização dos atores no interior das escolas, os dados apontaram a existência da força indutora das políticas sobre as perspectivas do diretor. Alguns discursos ratificaram o viés controlador sobre o trabalho da gestão e, por desdobramento, sobre as intencionalidades desenvolvidas no interior das escolas.

Sordi (2012) esclarece o que apontamos ser um dos desdobramentos das pressões das políticas externas, o qual imputa o sentido de responsabilização ao diretor pelos baixos resultados, colocando-o como possível panacéia para todos os males, lembrando que "Frente aos baixos resultados dos alunos, os professores são culpabilizados, e a solução mágica dos problemas é creditada a bons processos de gestão [...]." (SORDI, 2012, p. 41)

Abaixo, alguns discursos relacionados a esse sentimento de responsabilização

> *Elas [referindo-se às avaliações externas] representam assim* ***uma prestação de contas que a escola faz com a sociedade*** *[...]. O investimento na educação foi feito e qual é a contrapartida da escola? Essa é minha visão. [...] ao você receber um resultado de uma avaliação externa se ele*

> *não está a contento do que a equipe trabalhou, ou se ele mostra que o resultado não foi legal, e se a gente percebe alguma falha,* ***eu me sinto responsável; eu sou responsável por isso, e eu tenho que fazer algo para melhorar [...].*** *Eu confesso que um resultado abaixo do esperado deixa você um pouquinho para baixo; mas é hora de retomar tudo [...]. (Trecho da entrevista com o Diretor D11)*

> *[...] representa [referindo-se às avaliações externas], no início, algo tenso para toda a equipe porque a gente sabe que vem uma nota e* ***que responsabiliza muito a direção da escola todos os envolvidos*** *[...] mas nós sabemos [...] que tem um lado positivo; tem aí os dois lados: amedronta sim aquela expectativa, porque se a nota que vem não é boa, a gente sabe que para a equipe não é fácil! [...] Eu me sinto responsável a primeira responsável por isso [...] já chegou o resultado? Então já sabem que a gente vai conversar sobre isso e traçar algumas metas. (Trecho da entrevista com o Diretor D18)*

Para Affonso Janela (2014, p. 494) "[...] a responsabilização negativa (ou a culpabilização) dos professores constitui, em diferentes medidas de política educativa e nos discursos dominantes, uma das estratégias mais frequentes."

O sentido oposto à diretividade das políticas também fez parte da recolha dos dados conforme encontramos no trecho da entrevista com o participante D28

> *[...] quando a gente senta para analisar o resultado do SARESP* ***a gente tem que deixar claro para os professores que não é meramente buscar um resultado externo,*** *que essa articulação é algo que se espera;* ***a comunidade espera algo da escola;*** *[...] então o papel do diretor é ter clareza dos resultados, tem que ter muita clareza, e ele* ***tem que fazer um comparativo também crítico,*** *que, às vezes,* ***só as avaliações externas, elas podem não compreender as peculiaridades da escola****; [...]* ***também a gente não pode tratar como missão escolar: ter bons resultados externos,*** *é um indicativo, não uma missão. (Entrevista com o Diretor D28)*

Contudo, reiteramos que há que acontecer um despertar. É importante o desenvolvimento de um novo olhar. Se a autonomia da escola jamais conseguiu amadurecer, também não foi suprimida totalmente, Nosella (1982).

A partir da análise dos dados coletados, este estudo aponta a necessidade de transcendência das bases históricas que conduziram a figura do diretor a adotar a perspectiva de ser o único profissional responsável pela escola e, portanto, interlocutor dela perante o governo ou administração do ensino. Apontamos, nesse sentido, que é imprescindível ao diretor exercitar a visão crítica sobre a realidade educacional e, além de questioná-la, questionar-se rumo a conquista de novos saberes e significativas aprendizagens.

Entendemos que vale à figura do diretor reconhecer que, à comunidade, ele também

deve respostas, principalmente relativas ao desempenho da função social que é inerente à escola desempenhar junto à coletividade.

Nessa perspectiva evidenciamos o despertar dos sentidos rumo à gestão democrática, aquela em cujo exercício administrativo busca o direcionamento dos olhares para o reconhecimento das reais demandas da escola; aquela onde busca-se, também, ouvir e ponderar os anseios da comunidade, numa dinâmica de interlocução entre os que fazem a escola.

Apontamos, fundamentados na visão de Nosella (1982), a relevância da direção da escola pelos que a fazem concretamente (os que estudam, os que preparam aulas, os que a administram, os que limpam o prédio, os que avaliam, que elaboram os projetos/programas); daí a importância dos espaços a serem criados, dentro delas, para a coletividade em razão das negociações.

Possibilitar espaços de diálogo e negociação no interior das escolas é zelar por uma ordem social pautada em princípios democráticos. É fazer valer que a escola não renuncie à função de formar e possibilitar, sobretudo, um aprendizado capaz de sobressair às investidas das políticas educacionais que discursam que a boa educação decorre da medida do desempenho do aluno obtida com resultados de testes quantificáveis.

Sugerimos que o diretor nunca venha abdicar da função diretiva que potencializa a perspectiva da gestão democrática, e que, não abdique do papel político que têm dentro da escola, pois "o fazer, na sua raiz, possibilita direções" (Nosella, 1982, p. 97).

Muito mais que avistar números ou, talvez, adotar o sentido da idolatria por resultados de testes objetivos, deve-se estabelecer como alvo o sentido social da efetiva aprendizagem e o compromisso com o processo de formação integral do aluno.

Passos com amplo domínio se dados na direção contrária à limitada busca por resultados de desempenho poderiam contribuir para que toda criança, sem qualquer distinção, acessasse novas narrativas e se conectasse com fecundas perspectivas de vida. À todas, a garantia da inclusão, quer seja na sala de aula, e na escola; quer seja na comunidade, contribuindo tanto para humanizar a sociedade, quanto para espalhar um contínuo sentido de humanidade à civilização.

Posturas ingênuas não podem ser aceitas. Nesse sentido, o reconhecimento da possibilidade de "[...] deixarem de ser apenas avaliadores e começarem a ser também objeto de avaliação, os profissionais das escolas são desafiados a desenvolver relações mais maduras com a avaliação e com os avaliadores de seu trabalho, sob pena de não acrescentarem qualidade política ao processo." (SORDI; LUDKE, 2009, p. 316)

Nessa perspectiva e, adotado, ainda, o sentido comunitário da escola[37], em Paviani (1986), apontamos, também, ser imprescindível acelerarmos o passo em direção ao reconhecimento de qual é a lógica "oculta" nas políticas educacionais que empoderam resultados. Conseguir identificar que é uma lógica que permeia a exclusão contribui para adoção de alternativas como reação e contra-regulação.

Excluir o aluno ou então adiar a sua exclusão, Freitas (2007), é ameaçador para o aluno, para a comunidade, para a sociedade e, em larga escala, para a humanidade. Não desnudar a lógica que está por trás dessa matemática que lança números e índices, pode resultar na reprodução de resultados negativos: quantos alunos estarão se desconectando da aprendizagem e com isso, na mesma proporção, da perspectiva de vida?

Nessa lógica técnico-burocrática "O sistema de avaliação torna-se um mero ato autoritário, sem sentido pedagógico. (PAVIANI, 1986, p. 77)

Freitas L., et al. (2009) nos faz saber que a avaliação, enquanto categoria pedagógica, mexe com a vida das pessoas, pois pode abrir ou fechar portas. A prática da avaliação que apenas descreve a realidade, preocupando-se, somente, em apontar o erro do aluno e, com isso, quem é melhor ou pior (melhor ou pior em relação a que?), apenas classifica o aluno e o leva à desistência, forma poderosa de exclusão.

É mais do que imprescindível a intencionalidade do educador voltar-se para a avaliação com caráter educativo como possibilidade de reação à cultura da avaliação com feição regulatória, classificatória, excludente, Sordi; Ludke (2009) e com tamanha incompletude no sentido social e ético.

Avaliação quando educativa, preserva essencialidade na realização da sociedade humana em sentido amplo e forte

> [...] o que centralmente importa é o que e como uma instituição está fazendo para bem cumprir sua finalidade essencial de formação humana, também no sentido técnico e profissional, mas fundamentalmente social, ético e político. Por isso, a avaliação da educação há de tomar as formas da participação, interação e inter-relação, que são as formas fundamentais do desenvolvimento humano-social (DIAS SOBRINHO, 2006, p. 30).

É preciso reagir à incorporação da avaliação não reconhecida como processo; mas limitada como fim; reconhecer na escola a potência de vir a ser um espaço de resistência: um local onde as aprendizagens *possam* ser colocadas em debate, bem como as questões sociais, e nesse sentido, o significado e o valor em se atender aos contextos, características, interesses e

[37] Segundo o autor, "só a dimensão comunitária da escola permite transformar o ensino em educação, pois, somente a escola que conhece a realidade de seus alunos e o contexto social donde provém, pode realizar eficazmente o processo de aprendizagem." (PAVIANI, 1986, p. 61)

necessidades dos alunos (Leite 2002, 2003; Fernandes e Leite 2012), de modo a não excluir ninguém; muito pelo contrário, inclui-los no processo de formação, garantindo-lhes o direito a uma boa educação.

Abre portas nessa direção os exercícios de participação, interação e inter-relação locais que podem ser potencializados pela avaliação institucional participativa (FREITAS, et. al., 2009).

Sordi (2012) corrobora afiançando que é necessário o desenvolvimento de novas formas de atuar e, com elas, poder reestruturar as relações e os processos de trabalho na escola.

Na perspectiva da autora

> Parece que, mais do que produzir mais avaliação sobre a escola, impõe-se a necessidade de decifrar e re-significar o que os dados existentes informam e promover condições que permitam que esses dados produzam sentidos na escola, *locus* privilegiado de apropriação e tradução dos significados para o projeto pedagógico. (SORDI, 2012, p. 45, grifo do autor)

Em cada contexto uma realidade e em todas as realidades potencialidades para enfrentar as pressões externas e não render-se a elas. A opção pela forma de gestão democrática da escola é uma alternativa que compreende a intencionalidade da participação coletiva no âmbito das decisões no interior das unidades. Sem dicotomizar administrativo e pedagógico, trata-se de uma das manobras de reação e contra-regulação por parte dos atores escolares, e que pode ganhar intensidade e profundidade no protagonismo do diretor ao ser capaz de reconhecer as reais demandas da escola em que atua e adotar como alvo a realização de um trabalho de mediação com a coletividade, voltado para a realização dos fins sociais da educação.

REFERÊNCIAS

ABREU, J. Pesquisa e Planejamento em Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** vol. 26, n. 63, pp. 100-122, jul/set.

AFONSO, A. J. Questões, objetos e perspectivas em avaliação**. Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014. Disponível em < http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a13v19n2.pdf>. Acesso ago. de 2017.

AGUIAR, M. Aa. Gestão da educação e a formação do profissional da educação no Brasil. In: FERREIRA, N.; AGUIAR, M. (Orgs) **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000. p. 193-210.

AFONSO, A. J. **Políticas educativas e avaliação educacional:** para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995), Portugal: Universidade do Minho, 1998.

ANANIAS, M. A Administração Escolar no Período Imperial (1822-1889). In: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (Org.). **História da administração escolar no Brasil**: do diretor ao gestor. 2. ed. Campinas: Alínea, 2012. p. 55-74.

ANDREOTTI, A. L. A Administração Escolar na Era Vargas (1930-1945). In: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (Org.). **História da administração escolar no Brasil**: do diretor ao gestor. 2. ed. Campinas: Alínea, 2012. p. 103-123.

ARROYO, Miguel. A administração da educação é um problema politico. **Revista Brasileira de Administração de Educação.** Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 122-129, 1983.

AZEVEDO, J. M. L. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estratégias para la educación. Estudo Sectorial** – versión preliminar. Tradução de Rosana Evangelista da Cruz. Washington/DC: Banco Mundial, 1995. p. xxxiii.

BARREIROS, Débora R. A. **O sistema nacional de avaliação da educação básica:** vínculos entre avaliação e currículo. 2003. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE/UERJ, Rio de Janeiro, 2003.

BARRETTO, E. S. S. A avaliação na educação básica: entre dois modelos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000 , Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2000.

BARRETTO, E. S. S.; PINTO, R. P. **Estado da arte:** avaliação na educação básica (1990-1998). Brasília, DF: MEC, INEP, COMPED, 2001.

BATISTA, Camyra O. O processo comunicacional da avaliação nas práticas de professores

universitários. In: VILLAS BOAS, Maria B. de F. (Org.), **Avaliação formativa:** Práticas inovadoras. Campinas: Papirus, 2011.

BAUER, A. Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, vol. 91, n. 228, p. 315-344, maio/ago. 2010.

BERTAGNA, R. H. O formal e o informal em avaliação. In: FREITAS, L. C. de (Org.). **Avaliação:** construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

BERTAGNA, Regiane Helena. Avaliação escolar: pressupostos conceituais. In: MEYER, J. F.; BERTAGNA, R. H (Org.). **A ciência, o ensino e o cotidiano.** Campinas: Átomo & Alínea, 2006. p. 61-81.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BIESTA, G. Boa Educação na Era da Mensuração.

BIESTA, G. Boa Educação na Era da Mensuração. Trad. Teresa Dias Carneiro. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, v. 42, n. 147, p. 808-825, set./dez. 2012. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/9/28> Acesso em: 10 de setembro de 2016.

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

BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. "Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB". In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.º 108, p. 101-132. nov/1999.

_____ Alícia; SOUZA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373- 388, abr./jun. 2012. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf >. Acesso em: 18 de setembro de 2016.

BLOOM, B. S. (et al.) **Taxionomia de Objetivos Educacionais e Domínio Cognitivo**: Domínio Cognitivo Volume 1. Porto Alegre: Globo, 1983.

BRASIL. Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, p. 1.210, 15 jan. 1937.

_____ Decreto-lei n. 580, de 30 de julho de 1938. Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. In: **Coleção de Leis do Brasil**, vol. 3, p. 1. 1956.

_____ Decreto n. 38.460, de 28 de dezembro de 1955. Institui o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e Centro Regionais. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, p. 1.337, 24 jan.1938.

_____ **Lei Federal nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário da república Federativa do Brasil. Brasília, 1971. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: fev. 2017.

_____ **Programa de educação básica na região nordeste**. Brasilia, MEC.1986.

_____ Assembleia Nacional Constituinte. VIII – Comissão da Família, da Educação, Cultura e Esportes, da Ciência e Tecnologia e da Comunicação. Avulso. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, jun. 1987, p. 1-47.

_____ Ministério da Educação e Cultura. IICA. **Proposta de Avaliação do Programa de Educação Básica para o Nordeste.** VI Acordo, 1988. (mimeo).

_____ Decreto n. 99.244, de 10 de maio de 1990. Dispõe sobre a reorganização e o funcionamento dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D99244.htm>. Acesso em: 23 de julho de 2016.

_____ Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, ciclo de 1990. Brasília, 1992.

_____ **Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica** - SAEB, ciclo de 1990. Brasília, INEP,1992.

_____ Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: ciclo 1990. Brasilia, INEP, 1992.

_____ **Plano decenal de Educação para Todos**. Brasilia, MEC. 1993.

_____ Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994. Cria o Sistema Nacional de Avaliação da educação Básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil,** Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, n. 246, seção 1, pp. 20.276, 28 dez.n. 248, 23 dez. 1994.

_____ Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. Plano **Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**, Brasília, DF: MARE, 1995.

_____ Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional". *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, n. 248, 23 dez. 1996.

_____ **Matrizes curriculares de referência para o SAEB**. Brasília, MEC; INEP. 1997.

_____ Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação** - PNE/MEC. Brasília, INEP. 2001.

_____ SAEB 2001 (2002): Novas perspectivas. Brasilia, INEP. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/download/saeb/2001/Miolo_Novas_Perspectivas2001. Acesso

em: 22 de julho de 2016.

_____ Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf>. Acesso em: 22 de julho de 2016.

_____ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Semelhanças e Diferenças**. Brasília: MEC/INEP, 2011a. Disponível em:< http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Gest%C3%A3o/IDEB/portal.inep.gov.br/web/saeb-e-prova-brasil/prova-brasil-e-saeb.html>. Acesso em: 22 de julho de 2016

_____ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Guia de elaboração e revisão de itens**. Brasília: MEC/INEP, 2010.

_____ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Finalidades e Atribuições do INEP**. Brasília: MEC/INEP, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/institucional-finalidades>. Acesso em: 22 de julho de 2016.

_____ Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Nota técnica de esclarecimento sobre a matrícula de crianças de 4 anos na educação infantil e de 6 anos no ensino fundamental de 9 anos. 2012. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10977-nota-tecnica-matricula-ensino-fundamental-140612-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em 22 de julho de 2017.

_____ Ministério da Educação. Educação Básica. Novo sistema de avaliação ajudará escolas a reduzir desigualdades e melhorar a gestão. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/38371>. Acesso em: 16 de setembro de 2016.

CANÁRIO, R. Estabelecimento de Ensino: a inovação e a getão de recursos educativos. In: NÓVOA, A. (coord.). **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

CARVALHO, Rosângela Tenório. A Qualidade Social da Educação Básica no discurso do Ministério da Educação. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE.** Pernambuco, v. 2, n. 18, 2012. Disponível em <http://www.revista.ufpe.br/revsocio/index.php/revista/article/view/69/54> Acesso em: 03 set. 2016.

CASTRO, C. L. M. de. Pesquisa em educação vale a pena**? Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 4, nº 1, p. 19-44, jan./març.,1980.

CASTRO, M. H. G de. Sistema Nacionais de Avaliação e de Informações Educacionais. **São Paulo Perspec.,** v.14, nº 1, São Paulo, jan./mar., 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100014>. Acesso em fev. 2017.

CHIAVENATO, I. **Teoria geral da administração**. São Paulo, McGraw-Hill, 1979. 2v.

COELHO, M. I. de M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil*: aprendizagens

e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008. Disponível em < http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf>. Acesso em set. 2016.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Lívia de et al. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

CORTESÃO, L. **Avaliação Formativa - Que Desafios?** Porto: Ed. ASA, 1993.

CRUZ, Rosana E. C. Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses docapital internacional? **Educar**, Curitiba, n. 22, p. 51-75, 2003. Editora UFPR.

CURY, J. A . Administrador escolar: seleção e desempenho. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Porto Alegra, v. l, n. l, p. 139-46, jan/jun. 1983.

CURY, J. A Qualidade da educação brasileira como direito. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1053-1066, out.-dez., 2014. Disponível em <www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01053.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2016.

_____ C. R. J. Qualidade em educação. **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 15-31, jan./dez. 2010 Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/721/735>. Acesso em: 26 jul. 2016.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: < http://www.cedes.unicamp.br/ >. Acesso em: 26 jul. 2016.

DAVIS, C. & DIETZSCH, M. J. M. (1983). "Avaliação da educação básica no nordeste brasileiro: estudo do rendimento escolar na zona rural". **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 46, pp. 5-15, ago.

DALBEN, A., I. L. de F. Avaliação da Educação Superior: elementos para análise e proposta. In: MALAVAZI, Maria M. S.; BERTAGNA, R. H.; FREITAS, L. C. de (Org.). Avaliação: desafio dos novos tempos. Campinas: Komedi, 2006.

DEPRESBITERIS, L. **O Desafio da Avaliação da Aprendizagem** - Dos Fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.

DEPRESBITERIS, L. a AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: AMPLIANDO A DISCUSSÃO. **Estudos em Avaliação Educacional**, nº 24, p. 137-146, jul/dez. 2001.

_____ Avaliando competências na escola de alguns ou na escola de todos? Boletim Técnico do SENAC n. 273. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <http://www.senac.br?INFORMATIVO/BTS/273?boltec273d.htm>. Acesso em 18/10/2013.

DEPRESBITERIS, L. Z., Avaliação da Aprendizagem – Revendo conceitos e posições. (In) Clariza Prado de Sousa (org). **Avaliação do Rendimento Escolar.** Campinas: Papirus Editora, 1993, p. 51-80.

DEPRESBITERIS, L. TAVARES, M. R. **Diversificar é preciso instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem.** São Paulo: Editora Senac, São Paulo, 2010.

DIAS, J. A. (trad.). **Gestão da escola fundamental:** subsídios para a análise e sugestões de aperfeiçoamento. São Paulo: Cortez, 1997.

DIAS SOBRINHO, J. D. Campo e caminhos da avaliação. In: FREITAS, L. C. de (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO, J. D. Avaliação da Educação Superior: elementos para análise e proposta. In: MALAVAZI, Maria M. S.; BERTAGNA, R. H.; FREITAS, L. C. de (Org.). **Avaliação: desafio dos novos tempos**. Campinas: Komedi, 2006.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. 2009. Cad. Cedes, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 dez. 2015.

ESQUINSANI, R. S. S. Sistema de avaliação da educação básica: algumas repercussões na produção científica nacional. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 02, p. 08-19, 2012.

_____ Entre o caráter regulatório e o potencial emancipatório do sistema de avaliação da Educação Básica. In: WERLE, F. O. C. (org.). **Avaliação em larga escala:** questões polêmicas. Brasília: Liber Livro, 2012.

FALCÃO FILHO, J. L. Exercícios de direção. In: **AMAE Educando** n. 223, out 1991, p. 11-16.

FAYOL, H. **Administração Industrial e geral**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

FERNANDES, C. O; FREITAS, L. C. Currículo e avaliação. In: MEC - **Indagações sobre currículo - Currículo e Avaliação**. Brasília, MEC, 2007.

FERNANDES, R. A universalização da avaliação e a criação do Ideb: pressupostos e perspectivas. In: HORTA NETO, J. L.; JUNQUEIRA, R. D.; OLIVEIRA, A. S. (Organizadores). Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 9-11, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/2025>. Acesso em: 15 de setembro de 2016.

FIORI, J. L. **Brasil no espaço**. 2001. Petrópolis : Vozes.

FLACH, S. de F. **Avanços e limites na implementação da qualidade social da educação na política educacional de ponta grossa gestão 2001 – 2004**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

FONSECA, S. M.; MENARDI, A. P. A Administração Escolar no Brasil Colônia. In: ANDREOTTI, A. L.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L. W. (Org.). **História da administração escolar no Brasil**: do diretor ao gestor. 2. ed. Campinas: Alínea, 2012. p. 29-54.

FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A.. Qualidade do ensino fundamental: políticas,

suas possibilidades, seus limites**.** ***Educ. Soc.*** [online]. 2007, vol.28, n.100, pp.989-1014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1728100.pdf.> Acesso em: 15 de setembro de 2016.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo, Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Política e Educação**. Coleção: Questões da nossa época; v. 23. 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

FREITAS, L.C. A dialética da eliminação no processo seletivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 12, n. 39, p. 265-285, ago. 1991.

_____ **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas: Papirus, 1995. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).

_____ **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____ **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas.** São Paulo: Moderna, 2003.

_____ (Org.). **Avaliação construindo o campo e a crítica.** Florianópolis: Insular, 2002.

_____ Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007.
Disponível em : < http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso set. de 2015.

FREITAS, L. C de ELIMINAÇÃO ADIADA: O OCASO DAS CLASSES POPULARES NO INTERIOR DA ESCOLA E A OCULTAÇÃO DA (MÁ) QUALIDADE DO ENSINO, **Educação& Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007 965. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/.> Acesso ago. de 2017.

FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. de **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREITAS, D. N. T. A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu . **Anais** Caxambu, MG: ANPED, 2005.

FREITAS, D. N. T. A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28**, 2005, Caxambu. Anais... Caxambu, MG: ANPED, 2005.

FREITAS, D. N. T de, **A avaliação da Educação básica no Brasil – dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Coleção Educação Contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2007, 224 p.

FRANCO, A. B. F. Avaliação e Política Educacional: O processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, nº 108, p. 101-132, novembro,1999. Disponível em: <

http://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a05n108.pdf>. Acesso set. de 2016.

FIGUEIREDO, C.; LEITE, C. FERNANDES P. O desenvolvimento do currículo no contexto de uma avaliação de escolas centrada nos resultados: que implicações? **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 646-664, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/figueiredo-leite-fernandes.pdf>. Acesso ago. de 2017.

GALLINDO, J.; ANDREOTTI, A. L. A Administração Escolar no Nacional Desenvolvimentismo (1946-1964). In: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (Org.). **História da administração escolar no Brasil**: do diretor ao gestor. 2. ed. Campinas: Alínea, 2012. p. 125-146.

GATTI, B. A. Retrospectiva da Pesquisa educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, INEP, vol. 68, n. 159, p. 279-288, maio/ago. 1987

GATTI, B. A.; VIANNA, H. M., e DAVIS, C. Problemas e impasses da avaliação de projetos e sistemas educacionais: dois estudos de caso, in **Avaliação Educacional**, jul-dez 1991, pp. 7-26. São Paulo.

GATTI, B. A. O rendimento escolar em distintos setores da sociedade. **Estudos em Avaliação Educacional,** São Paulo, FCC, n. 7, pp. 95-112, jan./jun. 1993.

_____ Avaliação educacional no Brasil: experiências, problemas, recomendações. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, FCC, n. 10, 1994. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2320/2266>. Acesso em: 20 de setembro de 2016.

GHIRALDELLI, P. **A história da Educação.** São Paulo: Cortez, 1995.

GÓMEZ, A. I. P. Modelos Contemporáneos de evalución. In: SACRITÁN, J. G. & GÓMEZ, A. I. P. (orgs.). **La ensinanza: su teoria y su práctica**. Madrid, Akal Editor, 1983.

GOMES NETO, J. B. & ROSENBERG, L. Indicadores de qualidade do ensino e seu papel no Sistema Nacional de Avaliação. **Em Aberto**, Brasília, INEP, vol. 15, n. 66, pp. 12-25, abr./jun. 1995.

GOMES, C. A. O tema da avaliação educacional na Constituinte de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. In: HORTA NETO, J. L.; JUNQUEIRA, R. D.; OLIVEIRA, A. S. (Organizadores) Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 9-11, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/2025>. Acesso em: 15 de setembro de 2016.

GOMES, A. M. C. Dirigir uma escola: um desafio. In: **AMAE Educando** nº 272 , nov. 1997, p. 18-22.

GOMES NETO, J. B.; HARBISON, R. W.; HANUSHEK e E. A.; LEITE, H. R. **Educação rural: lições do EDURURAL**. São Paulo, EDUSP; Curitiba, CEFET-PR. 1994.

GOUVEIA, A. J. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, FCC, n. 1, pp. 1-48, jul. 1971.

_____ A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, FCC, n. 19, pp. 75-79, dez. 1976.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____ Avaliação, **mito** e **desafio**, uma perspectiva construtiva. 32ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

HARLEN, W. e JAMES, M. Assesstment and learning: Differences and relationships between formative and summative assesstment. **Assesstment in Educaction: Principles, Policy & Practice**, Reino Unido, vol. 4, n. 3, nov., p. 365-379, 1997.

HORTA NETO, J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación** (ISSN: 1681-5653), n.º 42/5, 25 abr. 2007.

_____ Avaliações educacionais e seus reflexos em ações federais e na mídia eletrônica. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 59, p. 172-201, set./dez. 2014.

HORTA NETO, J. L.; JUNQUEIRA, R. D.; OLIVEIRA, A. S. Do SAEB ao SINAEB: prolongamentos críticos da avaliação da educação básica. In: HORTA NETO, J. L.; JUNQUEIRA, R. D.; OLIVEIRA, A. S. (Organizadores). Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 9-11, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/2025>. Acesso em: 15 de setembro de 2016.

INEP. SAEB 2001: novas perspectivas. Brasília: O Instituto, 2001. 106 p. : il.

_____ Ministério da Educação. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 9-11, maio/ago. 2016. João Luiz Horta Neto e Rogério Diniz Junqueira (Organizadores). Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/2025>. Acesso em: 15 de setembro de 2016.

JEFFREY, Débora. C. A constituição do gerencialismo na educação brasileira: implicações na valorização dos profissionais da educação. **Revista Exitus**, v. 02, n. 02, jul./dez. 2012, p. 51-60.

KRUPPA, Sonia Maria Portella. **O Banco Mundial e as Políticas Públicas de Educação nos anos 90**. São Paulo: FEUSP, s.d., mimeo. 15 p. 2001, Apresentação de Trabalho em Comunicação.

LEITE, C. **O currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português**. Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian, 2002.

LEITE, C. **Para uma escola curricularmente inteligente**. Porto: Edições ASA, 2003.

LEITE, C.; FERNANDES, P. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: Que possibilidades e que constrangimentos. **Educação** – PUCRS (BR), v. 33, n. 3. p. 198-204, 2010.

LEWY, A. (Org.) **Avaliação de currículo.** São Paulo, UPU, 1979.

LIMA, L. C. Elementos de análise organizacional das políticas e práticas de avaliação escolar. In: WERLE, F. O. C. (org.). **Avaliação em larga escala:** questões polêmicas. Brasília: Liber Livro, 2012.

LIMA, J. A. de O.; PASSOS, E.; NICOLA, J. R. **A gênese do texto da Constituição de 1988**. Brasília: Senado Federal, 2013. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/publicacoes/GeneseConstituicao/pdf/genese-cf-1988-1.pdf.>. Acesso em: 5 out. 2015.

LOMBARDI J. C. A importância da abordagem histórica da gestão educacional. In: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (Org.). **História da administração escolar no Brasil**: do diretor ao gestor. 2ª. ed., Campinas: Alínea, 2012. p. 15-28.

LOURENÇO FILHO, Manuel B. (1998) "Estatística e educação". **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, vol. 79, n. 192, pp. 60-73, maio/ago.

LOURENÇO FILHO, M. B. & HILDEBRAND, A. São necessários os exames escolares? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 4, n. 10, pp. 51-54, abr. 1945.

LUCKESI, C. C. Verificação ou Avaliação: o que pratica a escolar? **Série Ideias**, n. 8, São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1990, p. 71-80.

MACDONALD, B. A. A political classification of evaluation studies. In: HAMILTON, D. et al. (Orgs.) **Beyond the numbers game.** Hampshire, MascMillan Education LTD, 1977.

MALAVAZI, M.M.; BERTAGNA, R.H.; FREITAS, L.C. (Org.). **Avaliação:** desafio dos novos tempos. Campinas: Komedi, 2006. 156p.

MARTINELI, Telma A. P. Implicações do neoliberalismo e da teoria do capital humano na política educacional brasileira: a década de 1990 em questão. In: IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, **III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, 2009. Paraná, PUCPARANÁ, 26 a 29 out. 2009, p. 9097-9111. Disponível em: < http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3602_2108.pdf>. Acesso em set. 2015.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. 1, t. 1 e 2.

MENIN, A.M.C.S., Avaliar o ensino, avaliar a aprendizagem, avaliar a instituição: uma prática social, política e inclusive. (In) Ana Maria da Costa Santos Menin (org). **A**

compreensão de um conceito: o avaliar A construção de um conceito: o transformar. Presidente Venceslau: Letras A Margem, 2007, p. 9-26.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Construção de indicadores qualitativos para avaliação de mudanças. **Revista Brasileira de Educação Médica, Rio de Janeiro, RJ, vol. 33,** p.83-91, 2009.

MINTO, L. W. A Administração Escolar no Contexto da Nova República e do Neoliberalismo. In: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (Org.). **História da administração escolar no Brasil**: do diretor ao gestor. 2. ed. Campinas: Alínea, 2012. p. 173-199.

MONTEIRO, Gabriel C. M.; FERNANDES, Thamyres W. de P., O SAEB e seus enfoques: tecendo algumas considerações. In: SARMENTO, D. C. (Org.) **Educação e Qualidade** - Sistemas Educacionais em construção. Juiz de Fora, Editora UFJF, 2012.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000. Título original: Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur.

NASCIMENTO, T. A. Q. R. do. **A administração do ensino paulista na Primeira República**. 1980. Dissertação (Mestrado em Educação). FE/UNICAMP, Campinas, 1980.

NOSELLA, P. A Dialética da Administração Escolar. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n.11, p. 92-98, 1982.

NEWMAN, J.; CLARKE J., Gerencialismo, **Educação Real**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em jan. 2015.

OCHS, R. **Some Implications of the Concept Life-Long Education for Curriculum Development and Evaluation Paris**, International Institute for Educational Planning, 1974.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 28, Abr. 2005. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf >. Acesso em: 15 set. 2015.

PAVIANI, J. **Problemas de Filosofia da Educação O Cultural -O Político -O Ético na Escola -O Pedagógico -O Epistemológico no Ensino**. 3ª ed. Caxias do Sul: EDUCS, 1986.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. 9º ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____ **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

_____ **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

_____ **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

_____ A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível

em: < http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf> Acesso em: 16 set. 2015.

_____ Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 695-716, set./dez. 2011.

_____ A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf>. Acesso em 22 de janeiro de 2017.

PENTEADO, A. E. de A.; NETO, L. B. As Reformas Educacionais na Primeira República (1889-1930). In: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (Org.). **História da administração escolar no Brasil**: do diretor ao gestor. 2. ed. Campinas: Alínea, 2012. p. 75-102.

PERRENOUD, P. **La construción del êxito y del fracasso escolar**. Madrid: Ediciones Morata: La Corunã: Fundacion Paidéia, 1990.

_____ **Avaliação Da Excelência à regulação das Aprendizagens – Entre duas lógicas**. São Paulo: ARTMED, 1999.

PESTANA, M. I. Trajetória do Saeb: criação, amadurecimento e desafios. In: HORTA NETO, J. L.; JUNQUEIRA, R. D.; OLIVEIRA, A. S. (Organizadores) Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 9-11, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/2025>. Acesso em: 15 de setembro de 2016.

PILATTI, Orlando. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB". In: **Ensaio**, vol. 2, n.º 1, pp. 11-30, nov/dez. Rio de Janeiro. 1994.

PINTO, Ana L. Guedes. **A avaliação da aprendizagem: o formal e o informal**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação). UNICAMP, Campinas, SP, 1994.

POPHAM, J. (ed.) **Evaluation in Education**: Current Application, Los Angeles, Mr. Cutrhan Publishing Corporation, 1974.

_____ **Como avaliar o ensino.** Porto Alegre: Globo, 1976.

QUEIROZ, M. A. de. **Edurural/NE no Rio Grande do Norte: o desafio de transformar a administração educacional municipal (1980/1985-1987).** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1997.

RAPHAEL, H. S. Avaliação: questão técnica ou política. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: 1995, n. 12, p. 33-43.

REBOUL, O. **Filosofia da Educação. Atualidades Pedagógicas**, vol. 124, 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira - a organização escolar.** Campinas:

Autores Associados, 1978.

RIBEIRO, J. Q. **Ensaio de uma teoria de administração escolar.** Administração escolar e educação comparada Boletim nº 158, nº 1, USP, 1952.

RIOS, Mirivan C. As Políticas Públicas do Banco Mundial para a Educação Brasileira. **Educação em Foco**, Amparo, v.1, p.21-28, 2014.
Disponível em: < http://www.unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/educacao_foco/artigos/ano2014/politicas_publicas.pdf>. Acesso em set. 2015.

SARESP. Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. **Apresentação**. 2009. Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2009/pdf/02_Apresentacao_final.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2014.

_____ Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. **Apresentação**. 2008. Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2008/pdf/matr2008.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2014.

_____ Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. **Apresentação.** 2013 Disponível em: <http://file.fde.sp.gov.br/saresp/saresp2013/Arquivos/02_Apresenta%C3%A7%C3%A3o_SARESP_2013_revisado.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2014.

SARMENTO, D. C. (2012). Educação escolar: velhos e novos desafios. **Educação Foco**, Juiz de Fora, Edição Especial, p. 189-217, jul./out., 2012.

_____ **Educação e Qualidade - Sistemas Educacionais em construção**. Juiz de Fora, Editora UFJF, 2012.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, D. **PDE Plano de Desenvolvimento da Educação Análise critica da politica do MEC**. Autores Associados, 2009.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In: WORTHEN, B. R. e SANDERS, J. R. **Educational evaluation: theory and practice.** Northington, Ohio: Charles A. Jones Publishing Co., p. 60-106, 1973.

SCRIVEN, M. "The methodology of evaluation". In: TYLER, R.; GAGNE, R. e SCRIVEN, M. **Perspectives on curriculum evaluation.** (Area Monograph Series on Curriculum Evaluation 1). Chicago: Rand McNally and Company, 1976

SEGUIER, M**. Critique institutionelle et créativité collective.** Paris, Edition L'Harmattan, 1976.

SEVERINO, A. J. O Diretor e o Cotidiano na Escola. In: **Ideias** nº 12. São Paulo. FDE: 1992.

SILVA, M. A.; Do projeto político do Banco Mundial ao Projeto político pedagógico da escola pública brasileira. **Cadernos do CEDES** (UNICAMP), Campinas- São Paulo, v. 23, n.61, p. 283-301, 2003.

_____ Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 29, n.78, p. 216-226, mai./ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 jan. 2015.

SILVA, Vandré G. da. Qualidade na educação e a ideia de uma formação pública **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos (RBEV),** Brasília, v. 90, n. 226, p. 547-570, set./dez. 2009. Seção: Estudos Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/473/459>. Acesso em: 03 set. 2016.

SILVA JUNIOR, C. A. S. **A escola pública como local de trabalho.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SOARES, J. F. O direito à educação no contexto da avaliação educacional. In: HORTA NETO, J. L.; JUNQUEIRA, R. D.; OLIVEIRA, A. S. (Organizadores) Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 9-11, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/2025>. Acesso em: 15 de setembro de 2016.

SORDI, M. R. L de; MALAVAZI, M. M. S. As duas faces da avaliação: da realidade à utopia. **Revista de Educação**. PUC-Campinas, Campinas, n. 17, p. 105-115, nov. 2004.

SORDI, M. R. L. de. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, S. e CASTANHO, M. E. (Orgs.) **Temas e textos em metodologia do ensino superior.** 5 ed. Campinas: Papirus, 2008, p. 171-182.

SORDI, M. R. L. de; LUDKE M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**, Campinas, SP, (UNICAMP), v. 14, n. 2, p. 313-336, jul. 2009.

SORDI, M. R. L de. Possibilidades e limites da avaliação em larga escala na construção da qualidade da escola pública. **Série Estudos**. Campo Grande, MS, n. 33, p. 39-53, jan./jun. 2012. Disponível em < http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/65>. Acesso em: 7 de agosto de 2017.

SORDI, M. R. L de; FREITAS, L. C. de. Responsabilização participativa. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 7, n. 12, p. 87-99, jan./jun. 2013. Disponível em <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/263/440>. Acesso em: 7 de setembro de 2015.

SOUSA, C. P. (Org.). **Avaliação do rendimento escolar.** Campinas: Papirus, 1991. Magistério: formação e trabalho pedagógico.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.), **Gestão Democrática da Educação** - desafios contemporâneos. São Paulo: Ed. Vozes, 1997.

SOUSA, S. L. Focos avaliativos: debater é preciso. Avaliação Educacional, São Paulo: Editora Segmento, **Especial da Revista Escola Pública**. p. 16-29, set. 2011.

_____ Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 1930 aos dias atuais. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 1, p. 1-18, 2009.

SOUZA, S.Z.L.; OLIVEIRA, R.P. Políticas de avaliação da educação e quase-mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, out. 2003.
SOUZA. S. M. Z. L. 40 anos de contribuição à avaliação educacional. **Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1220/1220.pdf.>. Acesso em: 20 de julho de 2016.

Thyler, R. **Princípios básicos de currículo e ensino.** Trad. De Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1974.

SOUZA, S. Z. L. S. **Avaliação da Aprendizagem: Teoria, Legislação e Prática no Cotidiano de Escolas de 1° Grau**. 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) PUC São Paulo, SP, 1986. .
Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p106-114_c.pdf>.Acesso em: 27 de agosto de 2015.

SOUZA, S. Z. L. S. Revisando a teoria da Avaliação do Aprendizagem. (In) Clariza Prado de Sousa (org). **Avaliação do Rendimento Escolar.** Campinas: Papirus Editora, 1993, p. 27-47.

SOUZA, S. Z. L. S. A prática avaliativa na escola de 1º grau. (In) Clariza Prado de Sousa (org). **Avaliação do Rendimento Escolar.** Campinas: Papirus Editora, 1993, p. 83-106.

TABACHI, J. R. **O cargo de diretor de escola: origem e evolução no sistema escolar paulista**. Dissertação (Mestrado em Supervisão e Currículo), PUCSP, 1979.

TAYLOR, F. W. **Princípios da Administração Científica**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 1970.

THIOLLENT, Michel J. M. Aspectos Qualitativos da Metodologia da Pesquisa com Objetivos de Descrição, Avaliação e Reconstrução. **Cadernos de Pesquisa** (49). São Paulo: Fundação Carlos Chagas, mai. 1984.

TORRES, R. M. Repetência Escolar: falha do aluno ou falha do sistema? **Pátio**, Porto Alegre, ano 3, n. 11, 2000.

UGÁ, Vivian D. A categoria "pobreza" nas formulações de política social do Banco Mundial. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 23, nov. 2004.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança Por Uma Práxis Transformadora**, 12ª edição, São Paulo: Libertad, 2013a.

_____ **Coordenação do Trabalho Pedagógico Do projeto politico-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**, 14ª edição, São Paulo; Libertad, 2013b.

VIANNA, H. M. Avaliação Educacional nos Cadernos de Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, fev. 1992. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/959.pdf>. Acesso em: 18 de julho de 2016.

VIANNA, H. M. Questões de avaliação Educacional. In: FREITAS, L. C. de (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

VIEIRA, S. L. Escola - funçãofunção social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, N.; AGUIAR, M. (Orgs.) **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000. p. 129-45.

VILLAS BOAS, Maria B. de F. (Org.), **Avaliação formativa: Práticas inovadoras**. Campinas: Papirus, 2011.

VIANNA, Heraldo Marelim, **Fundamentos de um programa de avaliação educacional.** Brasilia, Líber Livro Editora, 2005.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Virando a escolar do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papirus Editora, 2008.

WAISELFISZ, J. O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º grau. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 4, p. 65-72, 1991.

WERLE, F. O. C. (org.). **Avaliação em larga escala: questões polêmicas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

APÊNDICE 1

Quadro 1 - CRIAÇÃO DO DEPARTAMENTO NACIONAL DE ENSINO E BREVE HISTÓRICO DO INEP: APARATO LEGAL

1925 - Decreto nº 16.782	Criação do Departamento Nacional de Ensino, vinculado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, fato que implicara, à administração da educação, o ganho de um órgão próprio.
1930 - Decreto nº 19.402	Criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, de modo que o Departamento Nacional de Ensino passara a fazer parte deste ministério.
1931 - Decreto nº 19.560	Aprovação do regulamento que passara a reger o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública; e definição, entre outras medidas, da criação da Diretoria Geral de Informações Estatísticas e Divulgação, como a que seria responsável pelo levantamento dos dados relativos à educação.
1934 - Decreto nº 24.609	Criação do Instituto Nacional de Estatísticas, segundo Horta Neto (2007, p. 1), embrião do atual Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, com o objetivo de "promover e fazer executar, ou orientar tecnicamente, em regime federalizado, o levantamento sistemático de todas as estatísticas nacionais".
1937 - Lei nº 378 de 3 de janeiro de 1937	O Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, passa a chamar-se Ministério da Educação e Saúde. Essa lei também criara o Instituto Nacional de Pedagogia (BRASIL, 1937). No Art. 39 da referida lei de criação, a apresentação do que era seu destino: "realizar pesquisas sobre os problemas de ensino, nos seus diferentes aspectos".
1938 - já na vigência do Estado Novo	Alteração do nome e dos objetivos do Instituto Nacional de Pedagogia. Ele recebera o nome de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP, com a atribuição de funcionar como "centro de estudos de todas as questões educacionais relacionadas com os trabalhos do Ministério da Educação e Saúde". (HORTA NETO, 2007, p. 1)
Decreto-Lei nº 580 de 30 de julho de 1938	Apresentação das competências do INEP: a) Organizar documentação relativa à história e ao estudo atual das doutrinas e das técnicas pedagógicas, bem como das diferentes espécies de instituições educativas; b) manter intercâmbio, em matéria de pedagogia, com as instituições educacionais do país e do estrangeiro; c) promover inquéritos e pesquisas sobre todos os problemas atinentes à organização do ensino, bem como sobre os vários métodos e processos pedagógicos; d) promover investigações no terreno da psicologia aplicada à educação, bem como relativamente ao problema da orientação e seleção profissional; e) prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-os, mediante consulta ou, independentemente dessa, esclarecimentos e soluções sobre os problemas pedagógicos; f) divulgar, pelos diferentes processos de difusão, os conhecimentos relativos à teoria e à prática pedagógicas. (BRASIL, 1938)
1972	Transformação em órgão autônomo, com central transferida para Brasília. Sob a denominação de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, tivera a incumbência de realizar levantamentos acerca da situação educacional do país.
Decreto nº 99.244, de 10 de maio de 1990	Art. 131, a apresentação do que lhe era de competência: "I- promover o desenvolvimento de estudos e pesquisas mediante apoio

	técnico e financeiro a projetos de investigação e experimentação, executados por instituições públicas e privadas ou por pesquisadores isolados, em áreas de interesse da administração educacional; **II** - desenvolver ações relativas ao estabelecimento de diretrizes para a pesquisa educacional, acompanhamento e avaliação da produção do conhecimento científico na área de educação: **III**- estabelecer e implementar critérios e mecanismos institucionais de financiamento de estudos e pesquisas, assim como de assessoramento a instituições de pesquisa e órgãos governamentais; **IV** - desenvolver e gerenciar o Sistema de Informações Bibliográficas em Educação (acervo de publicações convencionais e não convencionais), promover a melhoria da utilização desse acervo e apoiar os processos de planejamento e tomada de decisões." (BRASIL, 1990)
1990-1992	"No período entre fins dos anos oitenta e início dos anos noventa, durante os governos João Figueiredo e Sarney, respectivamente, o INEP teve uma inexpressiva atuação, e chegou quase a ser extinto durante o governo Collor (15/03/1990 a 02/10/1992)". (HORTA NETO, 2007, p. 2)
Medida provisória nº 1.568, de 14 de fevereiro de 1997, (Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997), alterada pela lei nº 10.269, de 29 de agosto de 2001	Transformação em autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação. "Instalou-se, desde então, uma estrutura organizacional e gerencial com vistas a que esse órgão se constituísse em centro especializado em avaliação e informação educacional [...]" (FREITAS, 2007, p. 104). Vejamos algumas das finalidades, ao INEP atribuídas: "I - organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais; II - Planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no País; III - apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional; VIII - promover a disseminação de informações sobre avaliação da educação básica e superior". (BRASIL, 2011)
Portaria do MEC nº 2.255, de 25 de agosto de 2003	Aprovação do Regimento Interno do INEP. No CAPÍTULO VIII - DA DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, em seu Art. 71, a determinação da competência de "I - definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB".
Atualmente, no Portal do INEP, a especificidade de sua missão: "[…] promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e eqüidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral." (BRASIL, 2011)	

Fonte: Dados organizados pelo autor, grifo nosso.

APÊNDICE 2

Quadro 2 - ANTECEDENTES DA CONSOLIDAÇÃO DA SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: ALGUNS FATOS RELEVANTES

Período de **1931 - 1935:** ao tempo da administração de Anísio Teixeira, pioneirismo ***do Instituto de Pesquisas Educacionais*** da Prefeitura do Distrito Federal, em pesquisa experimental: "[...] obra notável, não só pelo seu aspecto pioneiro como pela extensão em que os trabalhos de pesquisa experimental lograram fundamentar as diretrizes para currículo, programas, livros-texto, orientação escolar [...]". "De um certo modo pode-se mesmo admitir que a instituição do INEP teria sido uma réplica, no plano federal, a esse Instituto, se bem que, ao nosso ver, menos ampla em seus objetivos." (ABREU, 1956, p. 112)
1937 - criação do ***Instituto Nacional de Pedagogia*** **- (INEP),** aos 13 de janeiro de 1937 (Lei nº 378, de 3 de janeiro de 1937); recém-criado, estivera sob a direção-geral de Manoel Bergström Lourenço Filho[38].
1937 a 1945: período de "expressivo impulso à "ciência" e à "técnica" de quantificar a educação"; de "[...] impulso a valorização da mensuração para o bom governo educacional." (FREITAS, 2007, p.8)
1950 - firmamento da estatística como ferramenta da pesquisa em educação e também como processo dominado pelas pesquisas de natureza psicopedagógica, contemplados os temas relativos à avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento psicológico. "O enfoque da avaliação estava, pois, centrado em indivíduos e grupos de indivíduos e buscava elementos que pudessem orientar políticas de subsídio aos processos didático-pedagógicos." (FREITAS, 2007, p. 9) ao citar estudos de Gouveia (1971, 1976) e de Gatti (1987).
1952 - Criação, sob a direção de Anísio Teixeira do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e Centros Regionais cujo objetivo dado era contribuir para a fundação, em bases científicas, da reconstrução educacional do Brasil. (BRASIL, 1956)
1956 - 1964: período de enfoque ao exame da "funcionalidade" da educação escolar, "com vistas a subsidiar a ordenação da educação básica para o conjunto da federação, em "defesa" da "reconstrução" da educação nacional" (FREITAS, 2007, p. 10).
1972 – Extinção dos Centros Regionais que haviam se agregado, em parte, às Universidades ou às Secretarias de Educação dos Estados. (FREITAS, 2007, p. 105)
1976 - 1979: fase na qual a pesquisa educacional ficara marcada pela ênfase "sobre a eficiência interna do processo ensino-aprendizagem" (CASTRO, 2008, p. 30). Segundo Freitas (2007, p.15) fora "por essa trilha que se chegou, no início dos anos de 1980, a algumas pesquisas que recorreram a procedimentos de avaliação em larga escala como foi o caso de iniciativas no contexto do EDURURAL[2] (QUEIROZ, 1997; GOMES NETO & ROSENBERG, 1995; GATTI, 1993; DAVIS & DIETZSCH, 1983)."
1977 – Extinção do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), "(fim do modelo idealizado por Anísio Teixira)". (FREITAS, 2007, p. 105)
1981, 1983 e 1985, contexto do EDURURAL[39]: primeiras experiências de aferição do rendimento

[38] Lourenço Filho, em publicação de 1998, argumenta sobre a necessidade de estudos estatísticos, apontada já em 1772, em alvará de 6 de novembro de 1772, sobre a reforma do ensino elementar (FREITAS, 2007, p.8). Considera, ainda, que toda educação sistemática poderia ser apresentada como um rendimento; rendimento que permitiria "observação, graduação, medida." (LOURENÇO FILHO, 1998, p. 65). Ainda segundo o autor, a necessidade dos exames e provas decorria de serem recursos de diagnóstico e meio de verificação do andamento do trabalho escolar. Sobre o uso de conjunto de "testes pedagógicos" ou de "escolaridade", considerava, por meio destes, o poder de "avaliar, em sã consciência, o trabalho do aluno, o trabalho do professor, o trabalho de uma escola, de várias escolas de um mesmo tipo, de todas as escolas de um mesmo sistema escolar" (Lourenço Filho e Hildebrand, 1945, p. 54).

[39] "O EDURURAL - primeiro projeto de educação básica para o Nordeste – foi viabilizado por meio de contrato firmado entre o governo brasileiro e o Banco Mundial em 1980. Resultante de um acordo que fora firmado com o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) sob a denominação de Programa de Expansão e Melhoria da Educação do Meio Rural do Nordeste. A proposta tencionava "originalmente, responder às demandas do Banco Mundial no sentido de desenvolver uma sistemática de avaliação para o Projeto Nordeste

escolar. Projeto, implantado em mais de 400 municípios, escolhidos entre os considerados menos desenvolvidos, no período de 1981 a 1987 (Gomes Neto *et al*. 1994, Brasil, 1986); objetivara a expansão do acesso à escola primária, visando à melhoria das condições do ensino na zona rural dos Estados do Nordeste Brasileiro (Gatti *et al.*, 1991; Gatti 1993). Segundo os autores os Estados envolvidos foram: Pernambuco, Piauí e Ceará; constatando estudo sobre diversas variáveis: condições das escolas, merenda escolar, perfil de professores, rendimento escolar das crianças, impacto de treinamentos, condições das famílias dos alunos, etc. Segundo Gatti (1994, p. 68) "foram testadas todas as crianças que frequentavam as 603 escolas nas 2ªs e 4ªs séries do 1º grau em Língua Portuguesa e Matemática."
1985 – o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais retira-se do fomento à pesquisa, "retomando sua função básica de suporte e assessoramento aos centros decisórios do Ministério da Educação." (FREITAS, 2007, p. 106).
1987 - ano de registro do "início do projeto de pesquisa sobre avaliação do rendimento de alunos de escolas de primeiro grau da rede pública." (FREITAS, 2007, P. 30) A autora citando Viana (1989b) esclarece o fato como possível decorrência de interesse do Ministro da Educação, na época, em criar, por meio do INEP, um programa externo de avaliação do ensino de primeiro grau com a função de assistir as secretarias de estado da educação por meio de informações sobre os problemas de aprendizagem escolar.
1987 e 1989 - execução de experiências de aferição do rendimento escolar, elaboração e realização de provas e avaliações com amostras estaduais (1987 em 10 capitais; 1988: 20 cidades em 9 estados e Distrito Federal; 1989: 39 cidades em 14 estados e um território); avaliações "associadas ao desenho (em 1988) e à implantação (1990) de um "sistema de avaliação da educação básica." (FREITAS, 2007, p. 104) que passou a ser conhecido, desde 1991, como Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).
1994 - criação formal do SAEB, por meio da portaria do Ministro da Educação e Desporto, Port. nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994).
1996 - Edição do Decreto MEC nº 1.917 que determinara, entre outras medidas, a criação da Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (SEDIAE). Por meio dela, segundo Horta Neto (2007), o MEC buscara dar concretude à determinação da LDB 9394/96 de assegurar um processo de avaliação do rendimento escolar. Fizeram parte da estrutura dessa Secretaria os departamentos de: Avaliação da Educação Básica, Apoio Técnico à Avaliação dos Cursos de Graduação e Estatísticas Educacionais. Contudo, esta Secretaria tivera vida curta e, nove meses depois, o decreto que a criara fora revogado pelo Decreto nº 2.146/97, transferindo as suas funções para o INEP, ao mesmo tempo em que aprovara nova estrutura para esse Instituto.
2001 - Aprovação da Lei 10.172 que estabelecera o Plano Nacional de Educação – PNE; em conformidade com o que determinara o artigo 14 da Constituição Federal: a elaboração de um plano plurianual para a educação. Dentre as metas estabelecidas no PNE; destaca-se aqui a meta 31: Estabelecer, em todos os Estados, com auxílio técnico e financeiro da União, programas de formação do pessoal técnico das secretarias, para suprir, em cinco anos, pelo menos, as necessidades dos setores de informação e estatísticas educacionais, planejamento e avaliação; meta 38: Consolidar e aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB e o censo escolar; meta 39: Estabelecer, nos Estados, em cinco anos, com a colaboração técnica e financeira da União, um programa de avaliação de desempenho que atinja, pelo menos, todas as escolas de mais de 50 alunos do ensino fundamental e Médio (Brasil, 2001, pp. 113 e 114).

Fonte: Dados organizados pelo autor.

- Segmento Educação (VI Acordo MEC/BIRD)" (BRASIL, 1992). Esse programa incluía uma avaliação com vistas a determinar os fatores que influenciavam o rendimento escolar e a estudar o custo-eficácia dos insumos educacionais do projeto, tendo sido realizada desde 1981 até 1987." (FREITAS 2007, p. 15-16)

APÊNDICE 3

AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA, ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Saul (1994, grifo do autor), apresenta estudo pautado na proposta de um "novo paradigma" sobre a rubrica avaliação: a "Avaliação Emancipatória"[40]. Em nível de teoria de avaliação educacional, a construção deste conceito tido como abrangente, sob o ponto de vista da autora, e que compreende uma significação semelhante à visão de mundo, decorre de inspiração em três vertentes teórico-metodológicas: *avaliação democrática; crítica institucional e criação coletiva e pesquisa participante.*

Sobre a *avaliação democrática*, em suma, respaldada pelo aporte teórico de Barry Mc Donald (1977, grifo do autor), o destaque fica por conta de compreender que

> O critério de sucesso é o alcance do estudo avaliativo, medido em termos das audiências beneficiadas por ele. [...] Os conceitos-chave da avaliação democrática são "sigilo", "negociação" e "acessibilidade". O conceito fundamental que a justifica é o "direito à informação". (MACDONAL, 1977 *apud* SAUL, 2009, p. 98-99)

Quanto a *crítica institucional e criação coletiva*, em Michel Seguier[41] (1976), Saul (1994) traz o processo de investigação de uma dada realidade, desenvolvido a partir de 1970, pela equipe do *Institut pour le Devélopment des Peuples*, que visa a aplicação de conscientização aos mais variados tipos de organização. A concepção de conscientização[42], como ideia geradora fundamental existente no interior desse movimento, tem definição nas ideias de Paulo Freire, primeiro presidente do Inodep. Nas palavras freireanas, trazidas por Saul,

> Quanto mais conscientização, mais se "des-vela" a realidade. [...] A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. [...] é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. [...] está baseada na relação consciência-mundo. (FREIRE, 1980, p. 26-27)

---

[40] Saul (1994, p. 61) descreve que a avaliação emancipatória "caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais. [...] tem dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torna-as autodeterminadas. [...] Acredita que esse processo pode permitir que o homem, através da consciência crítica, imprima uma direção as suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com valores que elege e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade."

[41] Michel Seguier apresentara em publicação por ele coordenada, uma proposta de investigação que fora criada e aplicada pelo equipe do *Institut pour le Devélopment des Peuples* (Inodep), denominada *Critique institutionelle et créativité collective;* Saul (1994).

[42] "Nessa perspectiva, o processo de conscientização é a mola mestra de uma pedagogia emancipadora em que os membros de uma organização são tratados como seres autodeterminados, isto é, sujeitos capazes de, criticamente, desenvolverem suas próprias ações." (SAUL, 1994, p. 55)

A efetivação da fonte *crítica institucional e criação coletiva* acontece na articulação de três fases ou momentos desenvolvidas num "único e harmonioso movimento"

1ª momento: ***expressão e descrição da realidade*** ***(busca pela descrição ou expressão que revelem posições dos participantes de um grupo relacionadas às situações de trabalho e vida)***	**Compreende verbalização e problematização de uma dada realidade "de acordo como um particular grupo consegue apreendê-la."**
2ª momento: ***crítica do material expresso*** ***(busca de compreensão e explicação de disfunções e barreiras que obstaculizem a consecução do desejável)***	Compreende o procedimento de reflexão sobre a prática/tomada de consciência decorrente de um recuo crítico do grupo da instituição a fim de assumir a crítica da própria ação
3º momento: ***criação coletiva*** ***(uma busca de soluções criadoras para os problemas identificados)***	Além da responsabilidade e compromisso por parte dos grupos, princípios de autonomia, criatividade e inserção social são os orientadores dessa fase que compreende um processo de encaminhamentos, em consequência do delineamento de alterações necessárias ao curso da ação em uma organização.

Fonte: Saul, 1994. Dados organizados pelo autor (grifo nosso).

Com relação à última fonte construtora do paradigma de avaliação emancipatória, Saul (1994), fundamentada por Orlando Fals Borba (1980), resgata seis princípios metodológicos da proposta da *pesquisa participante:*

autenticidade e compromisso	**Princípio que propõe ao pesquisador demonstração honesta de seu compromisso com a causa em questão**
antidogmatismo	Consiste na não aplicação rígida à pesquisa de ideias preestabelecidas ou princípios ideológicos
restituição sistemática	Consiste no retorno de informação - de uma forma sistemática e organizada- para os grupos de base
feedback ***aos intectuais orgânicos***	Consiste no provimento de um "feedback dialético das bases para os intelectuais engajados". Propósito de envolver os diversos colaboradores para gerar articulação teórica e formação de visão integrada do todo
ritmo e equilíbrio de ação-reflexão	Princípio que propõe a manutenção de sincronização permanente entre reflexão e ação no trabalho de campo
ciência modesta e técnicas dialogais	Princípio que, preservados os esforços científicos, assume na modéstia do manuseio do aparelho científico e das concepções técnicas a principal maneira de se realizar as tarefas necessárias à pesquisa

Fonte: Dados organizados pelo autor segundo Saul (1994, grifo nosso).

APÊNDICE 4

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMI ESTRUTURADAS

1. Poderia me falar um pouco sobre "*avaliação educacional"*?
2. No seu entendimento, *o que significa "avaliação" na educação*?
3. A seu ver, pra que avaliar na escola? Qual finalidade?
4. O que revela *uma boa avaliação*?
5. Como pensa ser a melhor forma de fazer avaliação?

6. Pra você, o que é avaliação externa?
7. Quais você conhece?
8. O que representam para você?
9. E para o trabalho da escola?
10. Trazem alguma implicação/decorrência para o trabalho do Diretor?
11. E para o *trabalho com os alunos*?

12. Na sua opinião existe relação entre as avaliações (SARESP, Prova Brasil, ANA) e as avaliações elaboradas pela Secretaria Municipal da Educação?
13. Você percebe, decorrências das avaliações externas, sobre o rendimento dos alunos?
14. E para o trabalho do diretor e da escola?

15. O *que se faz*, neste escola, *com os resultados das avaliações*?
16. Como vocês *trabalham com tais resultados*?

16. O que você entende por indicador *de qualidade* na educação?
17. Com relação à *ideia de que os resultados das avaliações externas expressam a qualidade ou falta dela* na educação, o que pensa sobre isso?
18. Pra você, o que significa qualidade educacional?

19. O que você entende por indicador de qualidade na educação?
20. Você *conhece alguns indicadores de qualidade na educação*. Quais?
21. A escolar utiliza algum? Quais?
22. Quais *indicadores* você entende que *expressaria a qualidade da escola?*
23. Qual o *indicador de qualidade, oficial*, da sua escola? Ideb e idesp?
24. *O que* você *tem a considerar sobre* tais *indicadores*?
25. *O que os índices* do IDEB, IDESP *representam* para o *trabalho da escola*?
26. Considera que eles *expressam a qualidade da sua escola*? Por que?

27. Se você participasse da elaboração de um *projeto sobre "QUALIDADE NA EDUCAÇÃO" o que* você não deixaria faltar nele?

28. Em sua opinião, *existe relação entre avaliação e qualidade*? Qual? Justifique.
29. Que metas a escola tem traçadas? *no PPP*
30. A sistemática vigente da avaliação e a corrida pela *construção da qualidade educacional* exercem *algum tipo de influência sobre a organização do trabalho realizado nesta escola*?
31. Que sujeito esta Direção pretende formar?

APÊNDICE 5

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Nome: _____ RG: _____

Formação: _____ Instituição: _____ Ano de Conclusão: _____

Experiência Profissional: _____

Ano de Ingresso no Magistério Público Municipal: _____ Cargo: _____

Início na Direção Escolar: _____ Em qual Unidade Escolar? _____

Há quanto tempo nesta UE?_____ Situação Funcional na Direção desta UE: Efetivo( ) Substituto:( )

Como se deu sua vinda para esta U.E.? _____

Último curso de Formação realizado: _____ Ano: _____

Ministrou aulas na educação Infantil: _____Ministrou aula no Ensino Fundamental? _____

Atuação na Coordenação: _____ Atuação na Vice-Direção: _____

APÊNDICE 6

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (adendo)
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Você, Educador, está sendo convidado(a) a participar do estudo "**Concepção de Diretores Municipais [redacted] em relação à Avaliação e Qualidade Educacional**" da pesquisadora ***Josiela Zutin Battistella***, RG 22.613.966-9, orientada pela ***Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna*** do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da UNESP de Rio Claro, referente ao curso de Mestrado em Educação. Vale citar que avanços na área das políticas educacionais ocorrem também por meio da influência de trabalhos como este, por isso sua participação é relevante. Pesquisa já aprovada pelo Comitê de Ética, para ser realizada junto aos Diretores de Escolas Municipais (EMEIEF e CEIEF), propõe neste adendo a possibilidade de incluir alguns outros participantes no estudo como Ex-Secretária de Educação do Município pesquisado; Diretoras de Departamento e/ou Agentes de Desenvolvimento Educacional, por serem profissionais, que possuem ou possuíram trajetórias na Rede Municipal, e, portanto, podem trazer contribuições para a contextualização e/ou detalhamento da Rede; possibilidade significativa ao estudo. Apesar da solicitação de inclusão de participantes na pesquisa, serão preservados tanto a proposta metodológica, quanto os objetivos do estudo. Assim, caso você concorde em contribuir com este estudo, sua participação se dará por meio de entrevista contendo perguntas desencadeadoras, como as que seguem, a serem respondidas individualmente: "*conte-me como ocorreu o processo de constituição da Rede de Ensino Municipal, o que tem a dizer sobre o histórico dela*"; "*o que tem a relatar sobre o surgimento e desenvolvimento do sistema de avaliação da Secretaria Municipal da Educação?*"; "como se deu essa trajetória?". Nesse sentido, espera-se que os benefícios decorrentes da sua participação nesta pesquisa girem em torno de possibilitar o detalhamento de processos ocorridos na Rede de Ensino Municipal, direta ou indiretamente relacionados ao entendimento da avaliação e qualidade educacional. Para uma definição, por participar ou não da pesquisa, você poderá obter todas as informações que julgar necessárias, podendo definir pela não participação ou então pela retirada de seu consentimento, a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, durante o processo de entrevista. Sobretudo, pela participação no estudo, o Profissional da Àrea da Educação (Ex-Secretário Municipal da Educação, Diretor de Departamento e/ou Agente de Desenvolvimento Educacional) não receberá qualquer valor em dinheiro, assim como também não terá qualquer despesa decorrente. E ainda, seu nome não aparecerá em nenhum momento na pesquisa e sua identificação será feita apenas por meio de um número ou letra, em forma de código. Durante a entrevista, a ser realizada numa sala ou espaço reservado, evitando-se local de circulação de pessoas, o seguinte ocorrerá: faremos perguntas desencadeadoras de relatos sobre a Rede Municipal, porventura, também relacionadas à temática sistema de avaliação municipal e ouviremos suas respostas, sendo elas gravadas e/ou registradas, se você assim o permitir. Vale esclarecer, contudo, que você tem o direito de recusar a gravação e optar para que a pesquisadora anote os apontamentos e/ou relatos. Ressaltamos

que os riscos por participar desta pesquisa são mínimos, podendo haver eventual desconforto ou porventura, sensação de constrangimento, diante de alguma pergunta ou no decorrer de algum relato. Para diminuir essa possibilidade de risco de desconforto ou talvez sensação de constrangimento, saiba que poderá responder apenas às questões que sentir-se confortável para fazer, podendo, inclusive, deixar de responder a alguma pergunta e/ou fazer algum relato; poderá também interromper a entrevista ou até desistir de sua participação. Caso opte por interromper o processo de entrevista, não haverá qualquer prejuízo ou consequência em decorrência disso. Em caso de dúvida ou para entender melhor a pesquisa, você poderá entrar em contato, em qualquer momento que julgar necessário, com as pesquisadoras. Os dados para contato encontram-se no final desse documento. Assim como você não terá qualquer forma de despesa ao optar participar da entrevista, também não será remunerado(a) se vier a ser participante da pesquisa. Contudo, se você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, sobre os objetivos propostos, seus eventuais riscos e/ou benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Local/data_____,____/____/_____.

_____ _____

Assinatura do Pesquisador Responsável Assinatura do participante da pesquisa e RG

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: "***Concepção de qualidade na voz dos Diretores de Escolas Municipais de [redacted] e decorrências na organização do trabalho nessas Unidades Escolares***"

Pesquisador Responsável: ***JosielaZutinBattistella***

Cargo/função: aluna do mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação

Instituição: Unesp-Rio Claro

Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900– Rio Claro/SP

Dados para Contato: fone (19) 3526-4270 e-mail: lelabattistella@ig.com.br

Orientadora: Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna

Instituição: Unesp-Rio Claro

Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900– Rio Claro/SP

Dados para Contato: fone (19) 3526-4270 ou 3526-4245 e-mail: regiane@rc.unesp.br

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome:_____RG:_____

Sexo:_____ Data de Nascimento:____/____/_____

Endereço:_____Telefone para contato:_____

APÊNDICE 7

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (adendo)
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Você, Educador, está sendo convidado(a) a participar do estudo "**Concepção de Diretores Municipais, [redacted] em relação à Avaliação e Qualidade Educacional**" da pesquisadora ***Josiela Zutin Battistella***, RG 22.613.966-9, orientada pela ***Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna*** do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da UNESP de Rio Claro, referente ao curso de Mestrado em Educação. Vale citar que avanços na área das políticas educacionais ocorrem também por meio da influência de trabalhos como este, por isso sua participação é relevante. Pesquisa já aprovada pelo Comitê de Ética, para ser realizada junto aos Diretores de Escolas Municipais (EMEIEF e CEIEF), propõe neste adendo a possibilidade de incluir alguns outros participantes no estudo como Ex-Secretária de Educação do Município estudado; Diretoras de Departamento e/ou Agentes de Desenvolvimento Educacional, por serem profissionais, que possuem ou possuíram trajetórias na Rede Municipal, e, portanto, podem trazer contribuições para a contextualização e/ou detalhamento da Rede; possibilidade significativa ao estudo. Apesar da solicitação de inclusão de participantes na pesquisa, serão preservados tanto a proposta metodológica, quanto os objetivos do estudo. Assim, caso você concorde em contribuir com este estudo, sua participação se dará por meio de entrevista contendo perguntas desencadeadoras, como as que seguem, a serem respondidas individualmente: "*conte-me como ocorreu o processo de constituição da Rede de Ensino Municipal, o que tem a dizer sobre o histórico dela*"; "*o que tem a relatar sobre o surgimento e desenvolvimento do sistema de avaliação da Secretaria Municipal da Educação?*"; "como se deu essa trajetória?". Nesse sentido, espera-se que os benefícios decorrentes da sua participação nesta pesquisa girem em torno de possibilitar o detalhamento de processos ocorridos na Rede de Ensino Municipal, direta ou indiretamente relacionados ao entendimento da avaliação e qualidade educacional. Para uma definição, por participar ou não da pesquisa, você poderá obter todas as informações que julgar necessárias, podendo definir pela não participação ou então pela retirada de seu consentimento, a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, durante o processo de entrevista. Sobretudo, pela participação no estudo, o Profissional da Àrea da Educação (Ex-Secretário Municipal da Educação, Diretor de Departamento e/ou Agente de Desenvolvimento Educacional) não receberá qualquer valor em dinheiro, assim como também não terá qualquer despesa decorrente. E ainda, seu nome não aparecerá em nenhum momento na pesquisa e sua identificação será feita apenas por meio de um número ou letra, em forma de código. Durante a entrevista, a ser realizada numa sala ou espaço reservado, evitando-se local de circulação de pessoas, o seguinte ocorrerá: faremos perguntas desencadeadoras de relatos sobre a Rede Municipal, porventura, também relacionadas à temática sistema de avaliação municipal e ouviremos suas respostas, sendo elas gravadas e/ou registradas, se você assim o permitir. Vale esclarecer, contudo, que você tem o direito de recusar a gravação e optar para que a pesquisadora anote os apontamentos e/ou relatos. Ressaltamos

que os riscos por participar desta pesquisa são mínimos, podendo haver eventual desconforto ou porventura, sensação de constrangimento, diante de alguma pergunta ou no decorrer de algum relato. Para diminuir essa possibilidade de risco de desconforto ou talvez sensação de constrangimento, saiba que poderá responder apenas às questões que sentir-se confortável para fazer, podendo, inclusive, deixar de responder a alguma pergunta e/ou fazer algum relato; poderá também interromper a entrevista ou até desistir de sua participação. Caso opte por interromper o processo de entrevista, não haverá qualquer prejuízo ou consequência em decorrência disso. Em caso de dúvida ou para entender melhor a pesquisa, você poderá entrar em contato, em qualquer momento que julgar necessário, com as pesquisadoras. Os dados para contato encontram-se no final desse documento. Assim como você não terá qualquer forma de despesa ao optar participar da entrevista, também não será remunerado(a) se vier a ser participante da pesquisa. Contudo, se você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, sobre os objetivos propostos, seus eventuais riscos e/ou benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Local/data_____,____/____/_____.

_____ _____

Assinatura do Pesquisador Responsável Assinatura do participante da pesquisa e RG

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: "***Concepção de qualidade na voz dos Diretores de Escolas Municipais [redacted] e decorrências na organização do trabalho nessas Unidades Escolares***"

Pesquisador Responsável: ***JosielaZutinBattistella***

Cargo/função: aluna do mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação

Instituição: Unesp-Rio Claro

Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900– Rio Claro/SP

Dados para Contato: fone (19) 3526-4270 e-mail: lelabattistella@ig.com.br

Orientadora: Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna

Instituição: Unesp-Rio Claro

Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900– Rio Claro/SP

Dados para Contato: fone (19) 3526-4270 ou 3526-4245 e-mail: regiane@rc.unesp.br

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome:_____RG:_____

_

Sexo:_____ Data de Nascimento:____/____/_____

Endereço:_____Telefone para contato:_____

APÊNDICE 8

INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO/UNIVERSIDADE

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: COMPREENSÃO DE AVALIAÇÃO E QUALIDADE EDUCACIONAL: A VOZ DE DIRETORES MUNICIPAIS EM [redacted]/SP

Pesquisador: Josiela Zutin Battistella

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 50486315.2.0000.5465

Instituição Proponente: Instituto de Biociências de Rio Claro/ Universidade Estadual Paulista -

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.369.065

Apresentação do Projeto:

Trata de uma pesquisa de pós-graduação, nível de mestrado, realizado pela aluna Josiela Zutin Battistella, Programa de Pós-graduação em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna, do Departamento de Educação, Instituto de Biociências, UNESP, Rio Claro. O estudo visa analisar a compreensão de avaliação e qualidade educacional de diretores de escolas minicipais da cidade de Limeira.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo do estudo é analisar a compreensão de avaliação e qualidade educacional de Diretores de Escolar Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental e Centros de Educação Infantil e Ensino Fundamental na cidade de [redacted]

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos são mínimos, talvez de relativa sensação de constrangimento para responder alguma pergunta relacionada à compreensão da avaliação e qualidade educacional, pois o estudo envolverá a realização de uma entrevista. O diretor convidado será informado de que no caso de sensação de constrangimento para responder quaisquer pergunta, o participante poderá optar pela não responder a mesma, respondendo portanto apenas aqueles que se sentir confortável. Também o diretor será informado que poderá interromper a participação na atividade, sem

Endereço: Av.24-A n.º 1515
Bairro: Bela Vista **CEP:** 13.506-900
UF: SP **Município:** RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib@rc.unesp.br

qualquer prejuízo ou penalidade, a qualquer momento.
É informado que os principais benefícios da pesquisa são obter conhecimento e compreender as possibilidades para construção da qualidade na educação e provocar reflexões relacionados à temática.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
O estudo será realizado na forma de pesquisa com uso de entrevista semi-estruturada, com a participação de 37 diretores de escola da cidade de [redacted]. A entrevista é composta por 22 questões abertas, relacionadas à temática, de forma a provocar respostas dos participantes que serão gravadas para posterior análise. As questões da entrevista são coerentes com a temática e pertinentes. Após a realização da entrevista, a análise dos dados será dividida em 3 partes: pré-análise; exploração do material e, finalmente, tratamento dos resultados, com uso e aplicação de técnicas de inferência e interpretação dos dados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Nas IBP:
- informa os riscos da pesquisa e as formas de minimização dos mesmos;
- informa os benefícios da pesquisa de forma a justificar a realização do mesmo;
- apresenta cronograma, com definição de coleta de dados a partir de janeiro de 2016. O mesmo está melhor detalhada no projeto completo.

Nos TCLE:
- apresenta um TCLE para os diretores, em linguagem um tanto coloquial e longo, porém entendível para o nível de instrução dos participantes (Diretores);
- está escrito e organizado na forma de convite;
- contém o nome dos pesquisador e do orientador, o RG do pesquisador, e informações para contato;
- apresenta o título e objetivo do estudo;
- informa corretamente os procedimentos a serem utilizados para realização do estudo;
- informa e apresenta corretamente os riscos da pesquisa e a forma de minimização dos mesmos;
- informa corretamente os benefícios da pesquisa;
- Termina o TCLE na forma de convite e com os espaços pertinentes para as respectivas assinaturas.

INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO/UNIVERSIDADE



Recomendações:

Nenhuma, pois o TCLE está de acordo com o esperado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O CEP REFERENDA O PARECER DO RELATOR:

"Nenhuma pendência, sendo assim sugiro pela aprovação do protocolo".

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto encontra-se APROVADO para execução. Pedimos atenção aos seguintes itens:

1) De acordo com a Resolução CNS nº 466/12, o pesquisador deverá apresentar relatório final.

2) Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas, com justificativa, ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada.

3) Sobre o TCLE: caso o termo tenha DUAS páginas ou mais, lembramos que no momento da sua assinatura, tanto o participante da pesquisa (ou seu representante legal) quanto o pesquisador responsável deverão RUBRICAR todas as folhas , colocando as assinaturas na última página.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_608906.pdf	23/10/2015 22:02:25		Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	23/10/2015 22:00:11	Josiela Zutin Battistella	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOPESQUISA.pdf	14/10/2015 22:06:01	Josiela Zutin Battistella	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ROTEIROENTREVISTADIRETORDEESCOLA.pdf	14/10/2015 22:05:28	Josiela Zutin Battistella	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREESCLARECIDO.pdf	14/10/2015 22:00:06	Josiela Zutin Battistella	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Av.24-A n.º 1515
Bairro: Bela Vista **CEP:** 13.506-900
UF: SP **Município:** RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib@rc.unesp.br

INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO/UNIVERSIDADE

Continuação do Parecer: 1.369.065

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

RIO CLARO, 15 de Dezembro de 2015

Assinado por:
Débora Cristina Fonseca
(Coordenador)

Endereço: Av.24-A n.º 1515
Bairro: Bela Vista **CEP:** 13.506-900
UF: SP **Município:** RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib@rc.unesp.br