



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ROSANE FÁTIMA VASQUES

**ANÁLISE DE REQUISITOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM
SOFTWARE PARA AVALIAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR**

**CHAPECÓ
2015**

ROSANE FÁTIMA VASQUES

**ANÁLISE DE REQUISITOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM
SOFTWARE PARA AVALIAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, vinculada à linha de pesquisa Políticas Educacionais, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação do Prof. Dr. Oto João Petry e coorientação da Prof.^a Dr.^a Roberta Pasqualli (IFSC).

CHAPECÓ

2015

DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação

Vasques, Rosane Fátima
ANÁLISE DE REQUISITOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM
SOFTWARE PARA AVALIAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR / Rosane Fátima
Vasques. -- 2015.
137 f.:il.

Orientador: Oto João Petry.
Co-orientadora: Roberta Pasqualli.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação
(PPGE) , Chapecó, SC, 2015.

1. Qualidade Social. 2. Gestão Escolar. 3. Avaliação
Institucional. 4. Análise de Requisitos. 5. Software
Inteligente. I. Petry, Oto João, orient. II. Pasqualli,
Roberta, co-orient. III. Universidade Federal da
Fronteira Sul. IV. Título.

ROSANE FÁTIMA VASQUES

**ANÁLISE DE REQUISITOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM
SOFTWARE PARA AVALIAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para a obtenção do título de Mestre
em Educação, defendido em banca examinadora em 13/07/2015.

Orientador: Prof. Dr. Oto João Petry

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Roberta Pasqualli (IFSC)

Aprovado em: 13/07/15

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Oto João Petry – UFFS



Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva – UFFS



Prof. Dr. Arnaldo Nogaro – URI

Chapecó, SC, julho de 2015

A todos os educadores que, assim como eu, tomam a educação como direito e lutam por uma escola pública de qualidade social. Que minha pesquisa possa elucidar a compreensão de suas práxis educativas, contribuindo para sua melhoria profissional.

AGRADECIMENTOS

Dos desafios, o maior que já tive! Foram muitos minutos, horas, dias e meses de dedicação até chegar aqui. Agora, sinto-me aliviada por estar concluindo, com êxito, mais essa etapa da minha vida acadêmica. E se consegui finalizar essa tarefa, foi contando com o apoio de pessoas especiais, as quais, de alguma forma, compartilharam desse momento comigo – é a estas que dirijo minha gratidão.

Ao meu estimado orientador, professor Oto João Petry, agradeço pela oportunidade de orientação, pela paciência e pelo apoio em meus momentos de aflição, que foram muitos nesses dois anos! Obrigada, professor, por confiar a mim a tarefa de materializar esta pesquisa.

À minha querida coorientadora, professora Roberta Paqualli, a quem tive o prazer de conhecer durante o andamento da pesquisa e me ajudou a concluí-la. Obrigada, profe, pela paciência, pela dedicação e pelas diversas orientações via internet (aos sábados, domingos, feriados...). Sua ajuda foi inestimável nesse processo.

Aos mestres do curso, que compartilharam seus conhecimentos e contribuíram imensamente para minha formação. Em especial, sou grata ao professor Roberto Rafael Dias da Silva, por ter aceitado fazer parte de minha banca e ter contribuído com suas apreciações sobre a pesquisa.

Ao professor Rodrigo Saballa de Carvalho, grande mestre e amigo, que sempre acreditou em minha capacidade acadêmica e profissional e foi o principal incentivador para que eu fizesse a seleção para o curso.

A toda minha família, de modo especial, aos meus pais, os quais, apesar de não entenderem o tamanho do significado dessa formação, me deram apoio, amor e carinho durante toda a caminhada. Às minhas irmãs, pela compreensão nos momentos adversos que passamos. E à minha querida tia Lore, que, por ser educadora, compartilhou comigo da euforia da conclusão de mais um degrau da minha vida acadêmica. Vocês são meus pilares, amo todos vocês.

Ao Mateus, que esteve sempre ao meu lado, me fortalecendo e me apoiando, agradeço pela compreensão nos momentos em que te deixei de lado para me dedicar aos estudos.

À melhor amiga do mundo, Frã, pelo apoio constante, pela cumplicidade, por compartilhar comigo muitos risos, choros, aflições e alegrias. Amiga, vamos realizar

mais esse sonho praticamente juntas, e isso me deixa imensamente feliz.

Aos meus colegas de curso, principalmente à turma de políticas, pelos bons e valorosos momentos que passamos juntos e pelas trocas de experiências.

Elise e Raquel, a vocês um agradecimento especial, por terem dividido esse momento comigo com mais intensidade. A cada viagem, a cada quilômetro rodado (e foram muitos!), a gente se fortalecia umas nas outras. Saíamos de Erechim de madrugada, cansadas, com sono e chegávamos a Chapecó com a corda toda, dando risada e agitando os corredores vazios do *campus* antigo. Marlei, minha querida companheira de orientações, foi muito bom conhecer e compartilhar com você tantos momentos. Obrigada, queridas, vocês são demais.

Aos meus colegas de trabalho, que me acolheram e me receberam com muito carinho, ajudando a superar os desafios de minha primeira experiência profissional como professora.

Enfim, a cada um de vocês que contribuiu de forma especial para que eu conseguisse concluir mais esta etapa, muito obrigada!

Estamos habituados demais a observar uma degradação relativa da qualidade e da equidade do nosso sistema educativo, limitando-nos a acusar as imperfeições da sociedade. Certamente, a escola não é uma ilha deserta, mas isso não nos livra do dever de construir a melhor escola possível, apesar de o mundo ser o que é, e sem o aceitarmos tal como é.

François Dubet

RESUMO

Partindo do pressuposto de que a educação escolar é um direito público e subjetivo e buscando problematizar a função social da escola pública contemporânea, esta pesquisa tem como foco a elaboração de uma análise dos requisitos necessários para avaliar a qualidade social de uma instituição escolar de educação básica. A análise de requisitos foi desenvolvida para definir pressupostos que possibilitem a implementação de um *software* inteligente a ser utilizado pela gestão escolar como um instrumento de avaliação institucional de caráter emancipatório. Para tanto, partimos da análise de conteúdo dos seguintes documentos: o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) (2010), o Documento Final da CONAE (2010), e os Indicadores da Qualidade na Educação – Ensino Fundamental (INDIQUE) (2013). Constatou-se a escassez de *softwares* nesse âmbito e a necessidade de existência de uma Avaliação Institucional Participativa. Por fim, apesar das especificidades de cada instituição, desenvolvemos uma proposta que pode ser adaptada pela equipe gestora para avaliar, diagnosticar e melhorar a qualidade social de sua instituição.

Palavras-chave: Qualidade Social. Gestão Escolar. Avaliação Institucional. Análise de Requisitos.

ABSTRACT

Assuming that school education is a public and subjective right and seeking to question the social function of contemporary public school, this research focuses on the development of an analysis of the requirements needed to assess the social quality of a basic education school. The analysis of requirements has been developed to define assumptions to enable the implementation of an intelligent software to be used by school management as an emancipatory institutional assessment tool. For that, the starting point was the content analysis of the following documents: Initial Student Cost Quality (CAQi) (2010), Final Document of CONAE (2010), and Quality Indicators in Education - Primary Education (INDIQUE) (2013). It was found that there is a shortage of software in this area and a need for a Participatory Institutional Assessment. Finally, despite the specifics of each institution, we have developed a proposal that can be adapted by the management team to evaluate, diagnose and improve social quality in their institution.

Keywords: Social Quality. School Management. Institutional Assessment. Requirement analysis.

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 – Estudos encontrados com o uso das palavras-chave..... | 35 |
| Gráfico 2 – Mapeamento dos estudos nos últimos cinco anos..... | 35 |
| Gráfico 3 – Estudos analisados de 2010 a 2014..... | 36 |
| Gráfico 4 – Enfoques analíticos dos estudos | 37 |
| Gráfico 5 – Estudos de 2010 a 2014 analisados..... | 42 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – O paradigma da avaliação emancipatória | 71 |
| Quadro 2 – Dimensão extraescolar: plano do espaço social | 100 |
| Quadro 3 – Dimensão extraescolar: plano das obrigações do estado | 102 |
| Quadro 4 – Dimensão intraescolar: plano do sistema | 103 |
| Quadro 5 – Dimensão intraescolar: plano da instituição | 107 |
| Quadro 6 – Dimensão intraescolar: plano do professor | 110 |
| Quadro 7 – Dimensão intraescolar: plano do estudante | 112 |

LISTA DE SIGLAS

AIP – Avaliação Institucional Participativa
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF – Constituição Federal
CONAE – Conferência Nacional de Educação
DF – Distrito Federal
EAD – Educação à Distância
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES – Instituição de Ensino Superior
INDIQUE – Indicadores da Qualidade na Educação
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MA – Maranhão
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP – Projeto Político Pedagógico
PQE – Programa de Qualidade da Educação
PROUNI – Programa Universidade para Todos
RBPAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
RN – Rio Grande do Norte
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SGI – Sistema de Gestão Integrado

SIGES – Sistema Integrado de Gestão Escolar

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SP – São Paulo

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 15 |
| 1.1 A PESQUISADORA | 15 |
| 1.2 A PESQUISA | 17 |
| 1.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS..... | 25 |
| 1.3.1 Da origem da pesquisa | 25 |
| 1.3.2 Da abordagem de pesquisa..... | 26 |
| 1.3.3 Da organização da dissertação..... | 32 |
| 2 GESTÃO ESCOLAR E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL | 34 |
| 2.1 TENDÊNCIAS ANALÍTICAS DOS ESTUDOS SOBRE GESTÃO ESCOLAR E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL | 34 |
| 2.2 ENFOQUES DOS ESTUDOS EM AVALIAÇÃO ESCOLAR, GESTÃO ESCOLAR E QUALIDADE | 42 |
| 3 GESTÃO NA EDUCAÇÃO | 49 |
| 3.1 ADMINISTRAÇÃO OU GESTÃO ESCOLAR? | 49 |
| 3.2 CAMINHOS DA ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO EDUCACIONAL NO BRASIL .. | 52 |
| 3.3 GESTÃO EDUCACIONAL X GESTÃO ESCOLAR | 55 |
| 3.4 GESTÃO DEMOCRÁTICA..... | 56 |
| 4 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NO BRASIL | 60 |
| 4.1 AVALIAÇÃO NO BRASIL: ANTECEDENTES HISTÓRICOS E SUA SISTEMATIZAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE | 60 |
| 4.2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA | 66 |
| 4.3 POR UMA AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA | 68 |
| 4.4 GESTÃO E AVALIAÇÃO ESCOLAR | 73 |
| 5 EDUCAÇÃO E QUALIDADE: A CONFORMAÇÃO DE SENTIDOS | 77 |
| 5.1 A QUALIDADE NO CONTEXTO BRASILEIRO | 77 |
| 5.2 EDUCAÇÃO E QUALIDADE SOCIAL EMANCIPADORA..... | 84 |
| 5.3 ANÁLISE DOS REQUISITOS FUNDAMENTAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM SOFTWARE INTELIGENTE PARA A GESTÃO ESCOLAR..... | 88 |
| 5.3.1. Análise de requisitos: dialogando com as necessidades da escola. | 93 |
| 5.3.2. Análise de requisitos: dialogando com o desenvolvedor | 113 |

| | |
|------------------------------------|------------|
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 115 |
| REFERÊNCIAS..... | 119 |
| APÊNDICE A..... | 125 |

1 INTRODUÇÃO

Com o presente trabalho, buscamos focar nosso olhar sobre a qualidade das instituições públicas de educação básica brasileiras. No entanto, antes de apresentarmos nosso foco de pesquisa, consideramos imprescindível apresentar a trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, bem como seu envolvimento com a linha de pesquisa do programa.

1.1 A PESQUISADORA

Cresci em Entre Rios do Sul, cidade pequena do interior do Rio Grande do Sul com cerca de 3.500 habitantes. Lá cursei toda minha educação básica: a pré-escola em uma escola municipal e o ensino fundamental e médio na única escola estadual da cidade. No ano de 2006, concluí o ensino médio e então prestei o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Em 2007, ingressei, como bolsista integral, por meio do PROUNI, no curso de Pedagogia (Habilitação em Docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais – Formação Pedagógica do Profissional Docente – Gestão Educacional) da Universidade Regional Integrada e das Missões (URI), Campus Erechim, passando então a residir nessa cidade.

Por ser de família humilde, meu ingresso no ensino superior só foi possível graças a essa política de acesso, o PROUNI. No entanto, como venho discutindo em trabalhos recentes, o acesso não garante a permanência e o sucesso escolar. Por isso, durante todo o curso, tive que trabalhar em tempo integral para poder me manter na cidade enquanto estudava no período noturno, não podendo aproveitar tanto o curso e desenvolver pesquisas como eu gostaria. Mesmo assim, não tiro mérito dessa política, a qual me permitiu concluir a graduação. No entanto, tenho consciência de que ela precisa ser aperfeiçoada. Como trabalho de conclusão de curso, pesquisei sobre as influências das TICs (Tecnologia de Informação e Comunicação) sobre o desenvolvimento cognitivo infantil.

Concluí a graduação em dezembro de 2010. Até esse momento, eu ainda não atuava na área da educação e não tinha me descoberto enquanto professora – bem pelo contrário, estava pensando em mudar de área. Então, no ano de 2011, prestei novamente o ENEM e me inscrevi para o curso de Arquitetura e Urbanismo da

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim. Concomitantemente, por insistência de algumas amigas, também me inscrevi para a seleção da pós-graduação, em nível *lato sensu*, em Processos Pedagógicos na Educação Básica na mesma universidade. Fui selecionada para os dois cursos e, por continuar acreditando na educação, escolhi cursar a pós-graduação e dar continuidade a minha vida acadêmica na área educacional. Mais uma vez, graças a políticas de expansão, dessa vez de IES públicas, eu estava dando continuidade a meus estudos no ensino superior.

Foi nesse momento que me descobri apaixonada pela educação, em especial pela linha de política educacional. Durante os dezoito meses de curso, tive o prazer de conhecer, refletir e discutir sobre as políticas educacionais de nosso país, aprofundando-me na política de Educação Integral, a qual foi tema de meu trabalho final. Foi a partir de então que comecei a ter uma visão mais crítica da realidade e passei a questionar a qualidade da educação pública que temos hoje.

Durante o curso, prestei concurso para o cargo de professor de anos iniciais do Estado do Rio Grande do Sul, sendo aprovada com êxito. Antes mesmo de concluir a especialização, inscrevi-me para a seleção do primeiro Mestrado em Educação, também da UFFS, porém no campus Chapecó. Foram os quatro meses mais angustiantes pelos quais já passei, mas consegui e hoje estou aqui apresentando este trabalho, fruto de mais dois anos de pesquisa.

Já em agosto de 2014, fui nomeada pelo Estado do Rio Grande do Sul para assumir uma turma de anos iniciais. E no início de 2015, fui convidada a assumir, no turno contrário, a coordenação do Programa Mais Educação, política federal de educação integral, na escola que atuo. Hoje, estou realizando trabalhando como coordenadora do Mais Educação e como professora alfabetizadora no 1º ano. E ficarei mais realizada ainda o dia em que conseguir atuar no ensino superior.

Por fim, como se percebe nessa minha curta trajetória acadêmica e profissional, as políticas sempre estiveram presentes, de uma forma ou de outra. É por isso que me identifico com essa linha de pesquisa do mestrado e escolhi desenvolver um trabalho que se encaminhasse nesse sentido. Apesar de minha preocupação pela qualidade da educação perpassar todos os níveis, na sequência, apresento a pesquisa fruto de minha preocupação com a qualidade da educação básica, já que é nesta que atuo no momento. Além disso, estar no “chão da escola” como professora e como coordenadora me possibilitou um olhar de dentro, para

além da análise de documentos, podendo refletir sobre aspectos que são importantes para uma educação de qualidade para todos.

1.2 A PESQUISA

Ao decidirmos focar nosso olhar sobre a educação básica e nossa pesquisa sobre a qualidade das instituições escolares, tivemos o cuidado de considerar dois aspectos preliminares: o direito à educação e o papel das escolas. Esses aspectos podem ajudar o entendimento das discussões sobre qualidade em educação a serem tratadas no decorrer da pesquisa.

O primeiro aspecto a que nos referimos é conceber a educação escolar não como um privilégio, mas como um direito público e subjetivo.

A inflexão a que me referi, e que serve como fundamento para o reconhecimento dos direitos do homem, ocorre quando esse reconhecimento se amplia da esfera das relações econômicas interpessoais para as relações de poder entre príncipe e súditos, quando nascem os chamados direitos públicos subjetivos, que caracterizam o Estado de direito. É com o nascimento do Estado de direito que ocorre a passagem final do ponto de vista do príncipe para o ponto de vista do súdito. No Estado despótico, os indivíduos singulares só têm deveres e não direitos. No Estado absoluto, os indivíduos possuem, em relação ao soberano, direitos privados. No Estado de direito, o indivíduo tem, em face do Estado, não só direitos privados, mas também direitos públicos. O Estado de direito é o Estado dos cidadãos. (BOBBIO, 1992, p. 61)

Para que a educação se torne um direito, como enfatiza Cury (2002, p. 246), “[...] é preciso que ele seja garantido e, para isso, a primeira garantia é que ele esteja inscrito em lei de caráter nacional”. Além disso, é necessário levar em conta “que a inscrição de um direito no código legal de um país não acontece da noite para o dia. Trata-se da história da produção de um direito e que tem sua clara presença a partir da era moderna” (CURY, 2002, p. 247).

Nesse sentido, Oliveira (2007, p. 16) argumenta que “[...] o direito à educação é constituído simultaneamente de sua obrigatoriedade e gratuidade”. O autor aponta que, no Brasil, a gratuidade da escola é explicitada na legislação desde a Constituição Federal de 1934. Anteriormente a essa Constituição, Oliveira (2007) destaca que a primeira Constituição do Brasil, a imperial de 1824, apesar de abordar poucas indicações sobre educação, coloca a instrução primária como gratuita a todos os cidadãos. No entanto, “[...] a concessão do direito à educação apenas aos

‘cidadãos’ restringia sua abrangência, pois a maioria da população era constituída por escravos” (OLIVEIRA, 2007, p. 17). Das legislações que se seguiram, a Constituição de 1934 se destaca por incorporar os direitos sociais como direitos dos cidadãos, ao dedicar um capítulo à educação e ao estabelecer a educação (ensino primário) como direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelo Estado. Dos avanços e limites das Constituições que se seguiram até 1969, destacam-se: a obrigatoriedade e a gratuidade da faixa etária dos 7 aos 14 anos de idade; a não previsão explícita de mecanismos jurídicos para a garantia do direito à educação; e só em 1969 ter sido explicitado o dever do Estado em garantir a educação obrigatória para todos.

A atual Constituição Federal, de 1988 (CF 88), em seu art. 205, reitera a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Assim, a educação deverá ser promovida e incentivada visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Além disso, em seu art. 208, a Constituição assegura como obrigatório e gratuito o ensino fundamental, inclusive aos que não tiveram acesso a ele na idade própria, e prevê a progressiva gratuidade e obrigatoriedade do ensino médio.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, não tem alterações significativas com relação à CF 88, já que a toma como referência. Já a Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013, altera a LDB de 1996 e torna obrigatória e gratuita a educação básica, que corresponde à idade entre os 4 e os 17 anos. O prazo para o cumprimento dessa lei é o ano de 2016.

Repensando a citação que fizemos de Bobbio (1992) no início desta seção, quando começamos a tratar a questão da educação como direito público e subjetivo, é fundamental destacar que, na legislação brasileira, esse direito é amparado pelo art. 208 da CF 88, o qual garante o acesso ao ensino fundamental como direito público e subjetivo, e, atualmente, pela Lei n.º 12.796/13, na qual o acesso à educação básica obrigatória é também expresso como direito público subjetivo. Isso significa que, a qualquer momento, pode “[...] qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo” (BRASIL, 2013).

Para Duarte (2004, p. 113), o direito público subjetivo outorga ao indivíduo “[...] a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida num

determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio”; então, o modo de executá-lo “[...] é acionando as normas jurídicas (direito objetivo) e transformando-as em seu direito (direito subjetivo)”. Conforme Duarte (2004), esse direito é um instrumento que constrange judicialmente o Estado a executar o que deve; assim, a educação traduz-se simultaneamente em um direito do indivíduo e um dever do Estado. No entanto, como a educação é um direito social, “[...] o seu objeto não é, simplesmente, uma prestação individualizada, mas sim a realização de políticas públicas, sendo que sua titularidade se estende aos grupos vulneráveis” (DUARTE, 2004, p. 115). Desse modo,

[...] deve-se frisar que a ação judicial é apenas um canal de exigibilidade do direito subjetivo, e não o seu fundamento. Na realidade, no contexto de um Estado Social, o fundamento para a exigência de cumprimento de uma prestação positiva por parte da administração encontra-se nas leis e políticas públicas constitucionalmente delineadas, que formam a base para a ação concreta dos Poderes Públicos. O desrespeito a estes parâmetros é que enseja uma reação por parte dos cidadãos, sendo a legitimidade de agir a consequência processual para remediar esta situação irregular. (DUARTE, 2004, p. 116)

Entre reconhecer a educação como direito público e subjetivo e garantir a sua proteção efetiva, há muitos limites e desafios, os quais decidimos não abordar, por ser um caminho complexo e não ser nosso objetivo neste momento. No entanto, reconhecemos que declarar a educação como um direito já é muito significativo: “Equivale a colocá-lo dentro de uma hierarquia que o reconhece solenemente como um ponto prioritário das políticas sociais” (CURY, 2002, p. 259). Conforme o autor, o direito se torna mais significativo ainda quando é declarado e garantido, assegurado e implementado pelo Estado. Nesse sentido, o declarar deixa de ser uma simples proclamação solene para “[...] retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante” (CURY, 2002, p. 259), o que os permite a necessária cobrança desse direito quando ele não é respeitado.

O segundo aspecto que temos que levar em consideração nesta abordagem é problematizar qual é a função social assumida pela escola contemporânea. Percebendo que o papel dessa escola tem sofrido deslocamentos, concordamos com o argumento de Lima (2012) de que tem sido atribuída uma centralidade exagerada à educação e ao conhecimento na chamada “sociedade da aprendizagem”.

Dessa forma, a educação e o conhecimento acabam sendo colocados como tendo um caráter salvacionista e ficam aquém de suas verdadeiras potencialidades. A educação acaba se resumindo a preparar o sujeito para adaptar-se à sociedade em constante evolução e vai cedendo lugar à aprendizagem ao longo da vida, à aquisição de habilidades e às competências em vista ao crescimento econômico e à competitividade.

Lima (2012) coloca que há uma hegemonia dos objetivos econômicos sobre o discurso educacional e sobre medidas governamentais, levando a educação e a aprendizagem a uma dimensão predominantemente instrumental. “Uma nova hierarquização dos saberes escolares está em curso, em função da competitividade econômica e da empregabilidade” (LIMA, 2012, p. 22).

Destacamos que, ao falar em “sociedade da aprendizagem”, faz-se referência à sociedade atual, na qual se percebe que os meios de formação são colocados à livre disposição dos cidadãos, partindo destes a vontade de quererem ou não ser educados. Assim, a obrigação é substituída pela responsabilidade.

Na sociedade contemporânea, a educação não é mais um dever do Estado, mas de toda a sociedade, a qual, sendo educativa, deve fornecer oportunidades de aprendizagens para seus cidadãos. A educação não é mais uma obrigação estatal, mas, sim, uma responsabilidade social, partindo da demanda da população. O indivíduo dessa sociedade é responsável pela autogestão de seu destino. E para que esse destino seja bem-sucedido, essa autogestão deve estar direcionada à lógica de mercado, já que, na sociedade atual, a produtividade e a economia são fatores dominantes.

No contexto neoliberal, marca da sociedade atual, há a minimização da ação do Estado sobre a formação dos sujeitos, estabelecendo-se a lógica da meritocracia. Nessa sociedade, a escolha está fortemente presente: todos têm os “mesmos direitos”, têm as “mesmas oportunidades” e os que fracassam o fazem por uma questão de escolha – cada um é responsável por seu futuro, pelas escolhas que fizer.

Buscando questionar o papel da educação no presente, Lima (2012, p. 29, grifos do autor) defende que “*a educação não faz tudo, e nem tudo pode ser reconhecido como educação*”. O autor argumenta que, antes, a educação era posta como “extensão educativa”, ou seja, uma educação com caráter salvacionista, e que, atualmente, a aprendizagem é o centro do processo educativo e se apresenta

como promotora de “[...] ‘novas oportunidades’ para os jovens e para os ativos desempregados” (LIMA, 2012, p. 30). Assim, continua o autor, coloca sobre a formação do indivíduo a responsabilidade de promover uma melhor oportunidade de emprego, e cada indivíduo passa a ser responsável pelo seu próprio destino. Nesse sentido, enfatiza que a formação vem se desenvolvendo com foco em uma “indústria de prestação de serviços” baseada no que Ball (2007) chama de “tecnologias políticas”, isto é, a ênfase no mercado, no novo gerencialismo e na performatividade.

Além disso, Lima (2012) critica o poder mítico delegado à educação, à qual são atribuídas responsabilidades que não são suas, em destaque, a resolução de problemas sociais e econômicos. O autor também busca problematizar a preparação da educação para o trabalho, já que esta tem se resumido a preparar para o mercado e para o trabalho alienado: “[...] o conceito de educação vai sendo substituído pelo conceito de aprendizagem ao longo da vida e pelos seus derivados – qualificações, competências, habilidades” (LIMA, 2012, p. 41). Assim, é enfatizada a crítica a essa subordinação da aprendizagem ao mercado, à instrumentalização da educação no novo capitalismo, que reatualiza o “capital humano”, do qual a produtividade, a modernização econômica e a adequação ao sistema vigente são as bases. Lima (2012) propõe, como possível solução, uma aprendizagem e uma educação decentes, um projeto “para a participação e decisão, e não para a subordinação e a alienação” (LIMA, 2012, p. 49). Nesse sentido, aprender não se restringiria a se adaptar ao mundo, mas sim contrariar a ordem estabelecida para aprender a fazer.

Apesar desse evidente deslocamento que a escola tem sofrido, voltando-se para a lógica do mercado, ainda acreditamos ser possível reverter esse quadro e pensar no papel primordial dessa instituição. Young (2007), ao questionar “para que servem as escolas?”, nos apresenta algumas reflexões importantes.

Conforme o autor, diversas críticas vêm sendo feitas ao papel da escola desde a década de 1970, mas, apesar de terem um fundo de verdade, são fundamentalmente equivocadas. Nos anos 1970, os críticos tinham uma visão negativa da escola, pois a consideravam como tendo o papel primordial de ensinar a classe trabalhadora qual era seu papel na sociedade capitalista.

No final dos anos 1980 e nos anos 1990, a escola foi tratada como “[...] instituições de vigilância e controle que disciplinavam os alunos e normatizavam o

conhecimento em forma de disciplinas escolares” (YOUNG, 2007, p. 1290), ideia baseada no filósofo francês Michel Foucault.

A partir dos anos 1990, surgiram os neoliberais, com a “[...] tentativa de adequar os resultados das escolas ao que é tido como ‘necessidades da economia’, numa espécie de vocacionalismo em massa” (YOUNG, 2007, p. 1290) e a ideia de transformar a educação em si em um mercado, no qual as “[...] escolas são tratadas como um tipo de agência de entrega que deve se concentrar em resultados. [...] os propósitos da escolaridade são definidos em termos cada vez mais instrumentais, como um meio para outros fins” (YOUNG, 2007, p. 1291).

E recentemente, conforme Young (2007), a escola é considerada por White (2007), como promotora de felicidade e bem-estar humano. No entanto, apesar de Young (2007) não discordar dessa afirmação e preferir essa definição às outras apresentadas anteriormente, argumenta que “[...] esses objetivos aplicam-se igualmente a todas as instituições (exceto prisões, talvez) e não dizem nada de específico sobre o propósito das escolas e o que distingue o seu papel do de outras instituições” (YOUNG, 2007, p. 1291). Assim, essa ideia ainda está longe de ser um guia para definir o papel da escola.

Young (2007), então, responde à pergunta “Para que servem as escolas?” da seguinte forma: “é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos em seu local de trabalho” (YOUNG, 2007, p. 1294). O autor denomina esse conhecimento de “conhecimento poderoso”, “[...] refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (YOUNG, 2007, p. 1294).

O sucesso dos alunos depende altamente da cultura que eles trazem para a escola. [...] Isso significa que, se as escolas devem cumprir um papel importante em promover a igualdade social, elas precisam considerar seriamente a base de conhecimento do currículo, mesmo quando isso parecer ir contra as demandas dos alunos (e às vezes de seus pais). As escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição. (YOUNG, 2007, p. 1297)

Nesse sentido, entende-se que o conhecimento local e cotidiano dos alunos deve ser considerado; no entanto, ele não pode ser a base para o currículo. Desse modo, acreditamos que a função da escola, e da educação, não pode se reduzir à produção de um conhecimento esvaziado, que prepara para o trabalho ou para a economia, como tem acontecido na sociedade contemporânea. Ela precisa produzir esse “conhecimento poderoso” e visar à formação do educando, que se dá, conforme Paro (2011, p. 696), “[...] pela apropriação da cultura em seu sentido pleno, que inclui conhecimentos, informações, valores, arte, tecnologia, crenças, filosofia, direito, costumes, tudo enfim que é produzido historicamente pelo homem”.

Para Silva Junior (2012, p. 62), “[...] ou nós entendemos que a educação é um direito, ou nós entendemos que ela é uma mercadoria. [...] Se ela é um direito, ela tem que ser materializada, se ela é uma mercadoria, ela pode ser comprada ou vendida”. A segunda opção tende a predominar, já que “[...] pragmaticamente é muito mais fácil promover a venda de uma mercadoria do que assegurar a materialização de um direito” (SILVA JUNIOR, 2012, p. 62).

E é nessa luta da educação como um direito *versus* educação como uma mercadoria que se articulam esses dois aspectos que procuramos apresentar até aqui e que se imbricam na definição da qualidade em educação. Porém, a primeira condição para pensar a educação fora da lógica de mercado é considerar que “em uma sociedade democrática e moderna, a qualidade da educação é um direito inalienável de todos os cidadãos, sem distinção” (GENTILI, 1994, p. 176). A partir disso, entendemos por qualidade somente a educação que se realiza como um direito, como produtora de conhecimento poderoso e como transmissora do saber historicamente produzido pelo homem. No entanto, temos que ter cuidado ao falar de qualidade, pois, como bem enfatiza Enguita (1994, p. 95),

Se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, “qualidade”. Desde as declarações dos organismos internacionais até as conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações de alunos, os porta-vozes do empresariado e uma boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como o objetivo prioritário ou como um dos poucos que merecem consideração.

O conceito de qualidade se altera no tempo e no espaço e tem invocado sucessivas realidades. Segundo Enguita (1994), na linguagem das administrações

escolares e de organismos internacionais, esse conceito já foi identificado com a existência de recursos humanos e materiais nos sistemas escolares: “[...] correspondia à forma pela qual, ao menos na época florescente do Estado do Bem-Estar, se tendia a medir a qualidade dos serviços públicos, supondo que mais custo ou mais recursos [...] era igual a maior qualidade” (ENGUITA, 1994, p. 98). Em seguida, o foco se deslocou dos recursos para a eficácia do processo: “[...] conseguir o máximo de recurso com mínimo custo” (ENGUITA, 1994, p. 98). Por fim, a qualidade passou a ser identificada por meio dos resultados obtidos pelos estudantes em avaliações de larga escala, instaladas pela lógica de mercado.

[...] atualmente quase todos os leais seguidores desta retórica concordam em que as provas padronizadas para a medição de êxitos cognitivos aplicadas à população estudantil constituem um dos métodos mais confiáveis para o controle da qualidade da educação oferecida pelas escolas. Nessa concepção reducionista, é a partir da aplicação de tais instrumentos que se pode medir o grau de eficiência de uma instituição escolar e – conseqüentemente – do conjunto do sistema educacional. (GENTILI, 1994, p. 157)

Posto isso, salientamos que, embora o texto de Gentili (1994) tenha sido escrito há duas décadas, seus enunciados ainda se aplicam ao contexto atual, com pequenas alterações.

Nessa lógica, na sociedade contemporânea, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) passou a ser tomado como o principal indicador de qualidade do qual os gestores escolares dispõem para definir a qualidade de suas escolas. Esse indicador é calculado a partir da combinação dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, com as médias de desempenho do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da Prova Brasil.

No que se refere ao aspecto técnico, deve-se reconhecer que o IDEB representa um avanço importante, ao combinar os dados relativos ao rendimento dos alunos com os dados da evasão e repetência e ao possibilitar aferir, por um padrão comum em âmbito nacional, os resultados da aprendizagem de cada aluno, em cada escola. (SAVIANI, 2007, p. 1246)

No entanto, acreditamos que o IDEB, apesar de ser um instrumento importante, não pode ser o único responsável pela determinação da qualidade de uma instituição, já que o SAEB e a Prova Brasil se baseiam apenas na proficiência dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática e deixam de lado as demais

linguagens. Pensamos que, quando falamos em qualidade, para além desse índice, outras dimensões, intra e extraescolares, precisam e devem ser consideradas.

Dessa forma, à medida que observamos que a qualidade das instituições tem sido tomada pelos resultados de avaliações gerencialistas, distanciamos-nos dessas abordagens e procuramos pensar uma avaliação institucional que seja emancipatória e que tenha como intuito promover uma qualidade social. Temos o compromisso de pensar a educação como um direito, bem como de resguardar uma escola na qual todos tenham acesso a um conhecimento poderoso. Por isso, o desenvolvimento de uma análise de requisitos para compor uma avaliação institucional com vistas a atingir a qualidade social na escola pública tornou-se nosso foco de pesquisa. Descreve-se a seguir a metodologia adotada na construção do trabalho desenvolvido.

1.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para que o leitor possa entender como se deu a pesquisa em tela, na sequência apresentaremos a origem do estudo, abordando o problema de pesquisa, os questionamentos, os objetivos e a justificativa. Em seguida, esclareceremos em que abordagem de pesquisa o trabalho se inscreve e, por fim, apontaremos a organização da dissertação.

1.3.1 Da origem da pesquisa

A inexistência de um *software* inteligente para uso no âmbito da gestão escolar da educação básica constitui-se um limitador na aferição da qualidade da instituição escolar. Desse modo, apresenta-se como importante a concepção e a análise de requisitos que definam pressupostos fundamentais para a construção de um *software* nesse âmbito.

Reconhecendo a educação como um direito público e subjetivo, assim como a ampliação do papel social da escola (para além de uma leitura utilitarista e economicista), o estudo propõe-se a refletir sobre as concepções de qualidade que predominam nas estratégias de gestão escolar, bem como propor alguns requisitos indispensáveis para a implementação de um *software* inteligente que auxilie a gestão escolar na avaliação da qualidade de sua instituição.

No intuito de responder ao problema apresentado acima, partimos das seguintes questões norteadoras: Quais são os *softwares* utilizados no campo da gestão escolar que podem auxiliar na identificação da qualidade em uma instituição escolar? O que se entende por qualidade em educação e qual é o conceito de qualidade mais adequado para se pensar a gestão e a avaliação escolar em uma perspectiva social emancipadora? Que aspectos devem ser considerados em uma instituição escolar ao se aferir sua qualidade? Quais são os requisitos fundamentais para a implementação de um *software* inteligente que auxilie a gestão escolar na avaliação da qualidade de uma instituição?

Buscando responder a tais questionamentos e dar significação à pesquisa, traçamos como objetivo principal desenvolver uma análise de requisitos para que a gestão escolar da educação básica possa, de forma emancipatória, por meio de uma avaliação institucional, mensurar a qualidade social de sua instituição. Como objetivos específicos, definimos os seguintes:

- a) Verificar, por meio de uma revisão bibliográfica, que avaliações institucionais ou indicadores são comumente utilizados na educação básica, no campo da gestão escolar, para avaliar a qualidade de uma instituição escolar.
- b) Demonstrar quais caminhos a gestão escolar, no âmbito da educação básica, tem percorrido nos últimos anos no Brasil.
- c) Apresentar o contexto das políticas de avaliação no Brasil, bem como situar a avaliação institucional.
- d) Analisar de que forma o conceito de qualidade em educação se delineou historicamente, definindo qual conceito entendemos como adequado para pensar a qualidade social.
- e) Apontar os requisitos fundamentais para a construção de um *software* inteligente que auxilie a gestão escolar da educação básica na avaliação da qualidade de sua instituição.

1.3.2 Da abordagem de pesquisa

Conforme Gatti (2007, p. 9), pesquisar é procurar obter conhecimento sobre alguma coisa: “[...] visando à criação de um corpo de conhecimento sobre um certo assunto, o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas”. Não

se busca qualquer conhecimento, mas sim um conhecimento que vai “além dos fatos, desvendando processos, explicando consistentemente fenômenos segundo algum referencial” (GATTI, 2007, p. 10).

Neste caso estamos fazendo pesquisa para construir o que entendemos por ciência, ou seja: tentando elaborar um conjunto estruturado de conhecimentos que nos permita compreender com profundidade aquilo que, à primeira vista, o mundo das coisas e dos homens nos revela nebulosamente ou sob uma aparência caótica. Vamos então percorrendo aqueles caminhos que nos parecem, segundo critérios, mais seguros para construir uma compreensão aproximada dos homens, da natureza, das relações humanas, etc. (GATTI, 2007, p. 10)

Dessa forma, para nossa pesquisa, entendida aqui como investigação científica, buscamos tomar como referência uma abordagem qualitativa, já que esta se caracteriza, segundo Flick (2009), em aspectos essenciais, como

[...] escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos. (FLICK, 2009, p. 23)

Além disso, na abordagem qualitativa, a subjetividade do pesquisador torna-se parte do processo de pesquisa e, desse modo, conforme Flick (2009, p. 25), as “reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação”. Assim sendo, percebemo-nos como parte da pesquisa, já que, desde a sua escolha até a sua interpretação, levamos em conta nosso caminho percorrido como educador, pesquisador e profissional da educação.

Bogdan e Biklen (1991) argumentam que a investigação qualitativa possui cinco características: a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; a investigação é descritiva; os pesquisadores se interessam mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; os dados são analisados de forma indutiva; e o significado é de importância vital para essa abordagem. No entanto, os referidos autores enfatizam que nem todos os estudos qualitativos apresentam essas cinco características, podendo ser desprovidos de uma ou mais. “A questão não é tanto a de se determinada investigação é ou não totalmente qualitativa; trata-se sim de uma questão de grau” (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p. 47).

Nesse âmbito, a pesquisa aqui proposta tende a se enquadrar nas quatro primeiras características apontadas, já que a última considera o modo como as diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. Como não desenvolveremos uma investigação direta com os sujeitos, não poderemos considerar essa característica.

Com relação à primeira característica, que apresenta que os dados são fontes do ambiente natural, apesar de não realizarmos um trabalho de campo, temos o discernimento de que os dados, em nosso caso advindos de fontes bibliográficas, são originados de um contexto histórico que precisa ser contemplado.

No que tange à segunda característica apontada, sobre a investigação ser descritiva, o estudo pretende levar minuciosamente em consideração toda a riqueza dos dados descritivos a serem coletados, já que a abordagem qualitativa “[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p. 49).

Quanto à terceira característica, que prevê um interesse maior do investigador pelo processo do que pelos resultados, buscamos encará-la como um desafio de, enquanto pesquisadores, nos envolvermos com a pesquisa, desde a escolha do problema, passando pela coleta, seleção e interpretação de dados e culminando em algumas considerações ao final do processo, atribuindo igual importância a todos os momentos que compõem a investigação.

Já a quarta característica, que sinaliza a análise dos dados de forma indutiva, poderá ser percebida no desenvolvimento da pesquisa, uma vez que não temos hipóteses definidas, mas sim questões de pesquisa. Assim, “[...] as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p. 50), agrupamento esse que se dará por meio da análise de conteúdo do material selecionado.

Considerando essa abordagem, o desenvolvimento da pesquisa se deu em três etapas. A primeira etapa foi constituída pela teorização da pesquisa, explorando os principais conceitos abordados: a gestão escolar, a avaliação escolar e a qualidade em educação. A segunda etapa foi composta pela identificação e pela seleção de materiais (Documento Final da CONAE, INDIQUE e CAQi)¹ para definir

¹ O Documento Final da CONAE é resultado da Conferência Nacional de Educação (2010) e de outras diversas conferências, desencadeado pela decisão política de submeter ao debate social as ideias e proposições sobre a construção de um Sistema Nacional de Educação que assegure a

os indicadores que constituem subsídios importantes para a elaboração da análise de requisitos para o desenvolvimento de um *software* inteligente. Após a coleta, esses materiais foram submetidos à terceira e última etapa, isto é, aos procedimentos do exame de conteúdo, resultando na elaboração da análise de requisitos para a gestão escolar, no âmbito da educação básica, para a avaliação da qualidade de uma instituição.

Para a interpretação dos dados da pesquisa, elegemos como metodologia a análise de conteúdo, pois

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. (MORAES, 1998, p. 9)

Conforme Moraes (1998, p. 10), “A matéria-prima da análise de conteúdo pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal”.

Assim, em um primeiro momento, coletamos os dados necessários para a realização da análise de sistemas e requisitos e, em seguida, procedemos à análise. No entanto, o material coletado chegou “ao investigador em estado bruto, necessitando então ser processado para, dessa maneira facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo” (MORAES, 1998, p. 10).

Godoy (1995) argumenta que a análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. A primeira fase, de pré-análise, é identificada como uma fase de organização: “[...] estabelece-se um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis” (GODOY, 1995, p. 24). Essa fase é chamada de leitura flutuante por Bardin (1977):

A primeira actividade consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. [...] Pouco a pouco a leitura vai se tornando mais precisa, em

articulação entre os entes federados e os setores da sociedade civil. O documento *Indicadores da Qualidade na Educação – Ensino Fundamental* (INDIQUE) é um instrumento criado sob a coordenação da Ação Educativa com a Unicef, o MEC e o Inep, com o objetivo principal de ajudar a comunidade escolar a avaliar e melhorar a qualidade da escola. O Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) é um Parecer do Conselho Nacional de Educação que define padrões mínimos de qualidade de ensino para a educação básica pública.

função de hipóteses emergentes, da projecção de teorias adaptadas sobre o material e da aplicação de técnicas utilizadas sobre material análogo. (BARDIN, 1977, p. 96)

É o momento em que se tem um primeiro contato com o material a ser submetido à análise e com a “[...] escolha deles, a formulação das hipóteses e/ou objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material” (GODOY, 1995, p. 24). Embora já tenhamos iniciado a pesquisa com algumas questões básicas, foi a partir da análise de conteúdo do material selecionado que pudemos definir, com mais perspicácia, quais materiais seriam mais propícios para analisar o problema, bem como “[...] quais os objetivos da pesquisa, algumas hipóteses provisórias, assim como a especificação do campo no qual deveremos fixar nossa atenção” (GODOY, 1995, p. 24).

Além disso, Moraes (1998) destaca que, após a preparação formal dos dados, eles precisam ser submetidos ao processo de “unitarização”. Nesse processo, o pesquisador terá que reler cuidadosamente todo o material e definir a “unidade de análise” a ser posteriormente submetida à codificação, categorização e classificação.

É também nessa primeira fase que constituímos o *corpus* de análise, o qual, segundo Bardin (1977, p. 96-97), é “[...] o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica muitas vezes, escolhas, seleções e regras”. Por isso, devem ser consideradas as principais regras, que são: regra da exaustividade – após definido o campo do *corpus*, é preciso considerar todos os elementos desse *corpus*; regra da representatividade – pode-se fazer uso da amostragem, caso ela represente o todo e possa ser generalizada; regra da homogeneidade – os documentos selecionados devem obedecer a critérios precisos de escolha; e regra de pertinência – os documentos devem ser adequados e devem corresponder aos objetivos da análise (BARDIN, 1977).

Após a definição dos procedimentos a serem seguidos, é possível iniciar a segunda fase, de exploração do material, “[...] que nada mais é do que o cumprimento das decisões tomadas anteriormente” (GODOY, 1995, p. 24). Nessa etapa, o pesquisador deverá ler os documentos selecionados, adotando os procedimentos de codificação, categorização e classificação.

Conforme Bardin (1977, p. 103), a codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto, “[...] transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices”. A categorização é, conforme Moraes (1998), um procedimento de agrupar dados de acordo com a parte comum existente entre eles. “A categorização é, portanto, operação de classificação dos elementos de uma mensagem, seguindo determinados critérios” (MORAES, 1998, p. 19). Assim, “[...] quanto mais subdivididos os dados e quanto maior o número de categorias, maior a precisão da classificação” (MORAES, 1998, p. 20). No entanto, um número elevado de categorias pode introduzir dificuldades de interpretação. Além disso,

É importante destacar ainda que a construção da validade e de outras características das categorias de uma análise de conteúdo, especialmente numa análise qualitativa, ocorre ao longo de todo processo. Categorias definidas a priori já devem atender aos critérios de classificação de antemão, isto é, antes de proceder a classificação propriamente dita do conteúdo. Categorias construídas a partir do próprio material exigem que o atendimento aos critérios de classificação ocorra ao longo do processo de análise. Os argumentos de validade, exaustividade, homogeneidade, exclusividade e objetividade precisam ser construídos ao longo da análise. (MORAES, 1998, p. 23)

Por fim, após a pré-análise e a exploração do material, iniciou-se a terceira fase: o tratamento dos dados e a interpretação. Nessa etapa, o pesquisador dá significado e validade aos resultados brutos obtidos. Segundo Godoy (1995, p. 24), a interpretação dos resultados “[...] deverá ir além do conteúdo manifesto dos documentos, pois [...] interessa ao pesquisador o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido”.

Embora as três fases sejam importantes, elas podem ocorrer de maneiras diversas, já que serão desenvolvidas de acordo com a abordagem de cada pesquisador na busca da resolução do problema proposto. Por fim, é por meio da análise de conteúdo dos documentos selecionados que chegamos aos requisitos fundamentais para o desenvolvimento de um *software* inteligente que avalie a qualidade de uma instituição escolar de educação básica.

1.3.3 Da organização da dissertação

Esta dissertação se estrutura em seis capítulos. O primeiro apresenta a pesquisadora e a pesquisa, além de justificar, definir os objetivos e apresentar a organização da pesquisa.

O segundo capítulo apresenta uma revisão de literatura que situa e contextualiza a pesquisa. Escolhendo como fonte de pesquisa a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), analisamos os estudos desenvolvidos nos últimos cinco anos (2010-2014) sobre gestão escolar e avaliação institucional, procurando saber que caminhos esses campos têm percorrido e de que forma têm se articulado com a qualidade da educação.

No terceiro capítulo, propomo-nos a analisar a gestão da educação. Em um primeiro momento, apresentamos um histórico de como a gestão educacional se delineou no contexto brasileiro, distinguindo os conceitos de administração e gestão escolar. Em seguida, diferenciamos a gestão educacional da gestão, situando essas esferas, e, por fim, abordamos a gestão democrática, apontando alguns de seus princípios.

O quarto capítulo aborda a avaliação escolar. Contextualizamos historicamente como a avaliação surge no Brasil e como vai ganhando destaque como política pública educacional a partir do final dos anos 1980. Além disso, evidenciamos quais são os níveis de avaliação existentes e quais são os instrumentos e ferramentas atualmente utilizados para avaliar a qualidade da educação brasileira. Dedicamos um espaço maior à avaliação institucional, já que é o foco de nossa pesquisa, e refletimos sobre uma proposta de avaliação institucional emancipatória. Por fim, articulamos a avaliação escolar à gestão escolar, refletindo sobre a forma como o gestor pode fazer uso da avaliação para aferir a qualidade de sua escola e, a partir dos resultados, inovar em sua gestão.

No quinto capítulo, busca-se definir o conceito de qualidade em educação, bem como desenvolver a análise de requisitos capazes de aferi-la. Primeiramente, apresenta-se a forma como esse conceito vem se constituindo historicamente no sistema educacional de nosso país; a seguir, demonstra-se a maneira como a questão da “qualidade em educação” vem se delineando na legislação brasileira e como se mostra na visão de organismos internacionais que financiam projetos e políticas educacionais em nosso país. Em seguida, trazemos o conceito de

qualidade ideal para se pensar a escola brasileira: a qualidade social. Explicitamos, então, uma análise dos requisitos fundamentais para a composição da arquitetura pedagógica de um *software* inteligente, ou seja, uma avaliação institucional emancipatória, que auxilie a gestão escolar a aferir a qualidade social de sua instituição de educação básica.

Por fim, na última parte, apontamos algumas constatações finais da pesquisa.

2 GESTÃO ESCOLAR E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

O objetivo desta dissertação é propor uma análise de requisitos para que a gestão escolar da educação básica possa, de forma emancipatória, por meio de uma avaliação institucional, avaliar a qualidade social de sua instituição. Levando isso em consideração, acreditamos que, antes, é necessário apresentar uma revisão de literatura para demonstrar quais caminhos a gestão escolar e a avaliação institucional têm percorrido nos trabalhos científicos brasileiros nos últimos anos e, ao mesmo tempo, procurar saber se nossa proposta de alguma forma já foi pensada antes.

2.1 TENDÊNCIAS ANALÍTICAS DOS ESTUDOS SOBRE GESTÃO ESCOLAR E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

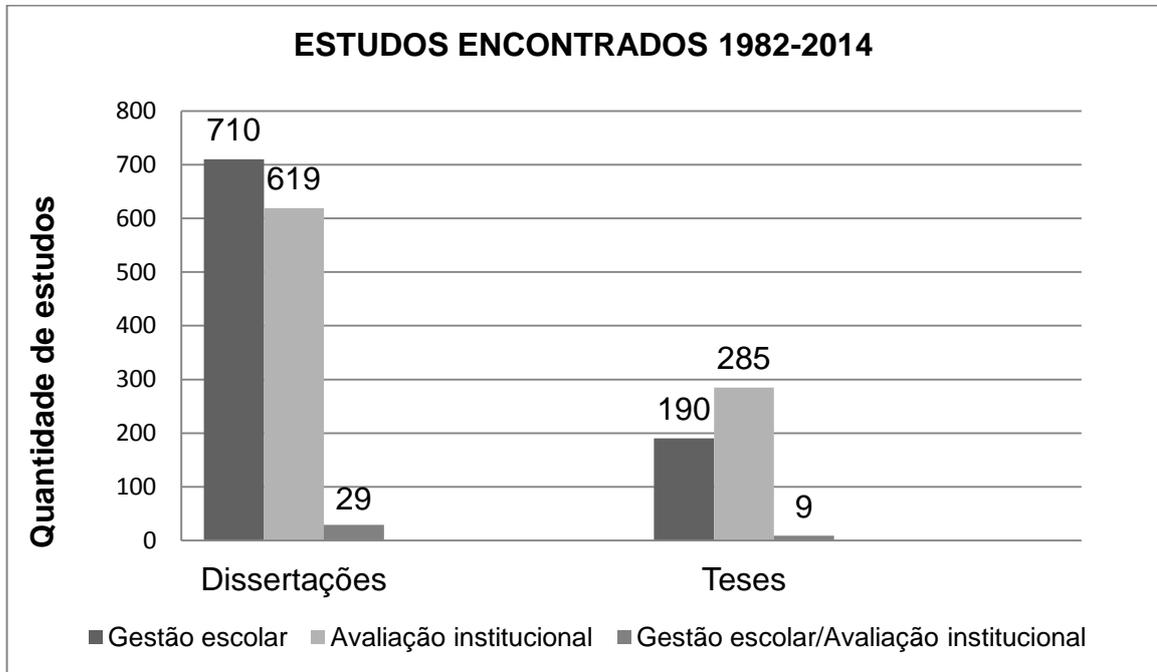
Na presente seção, dá-se destaque às principais tendências analíticas que constituem os estudos sobre gestão escolar e avaliação institucional. Na composição do escrito, lançamos mão, como fonte de dados, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para o mapeamento, utilizamos na pesquisa as palavras-chave “gestão escolar” e “avaliação institucional”, em um primeiro momento, separadamente e, em um segundo momento, combinadas. Durante a pesquisa, encontramos 1842 estudos, sendo 1358 dissertações e 484 teses (Gráfico 1).

Considerando o total de estudos encontrados que abordam as temáticas gestão escolar e avaliação institucional, para uma melhor condução da pesquisa, realizou-se um recorte temporal daqueles desenvolvidos nos últimos cinco anos (2010-2014). Desse modo, o mapeamento reduziu-se a 1001 resultados, totalizando 783 dissertações e 218 teses (Gráfico 2).

Dentro desse recorte temporal, foram selecionados 101 estudos para análise. Tais trabalhos demonstram as tendências analíticas predominantes das temáticas gestão escolar e avaliação institucional, obtendo o maior número em 2011 e o menor em 2014 (Gráfico 3). Dos estudos analisados, a maioria advém de programas de Pós-Graduação em Educação (88), e os demais de outras áreas como Administração (6); Ciências da Computação (1); Ciências (1); Psicologia (1);

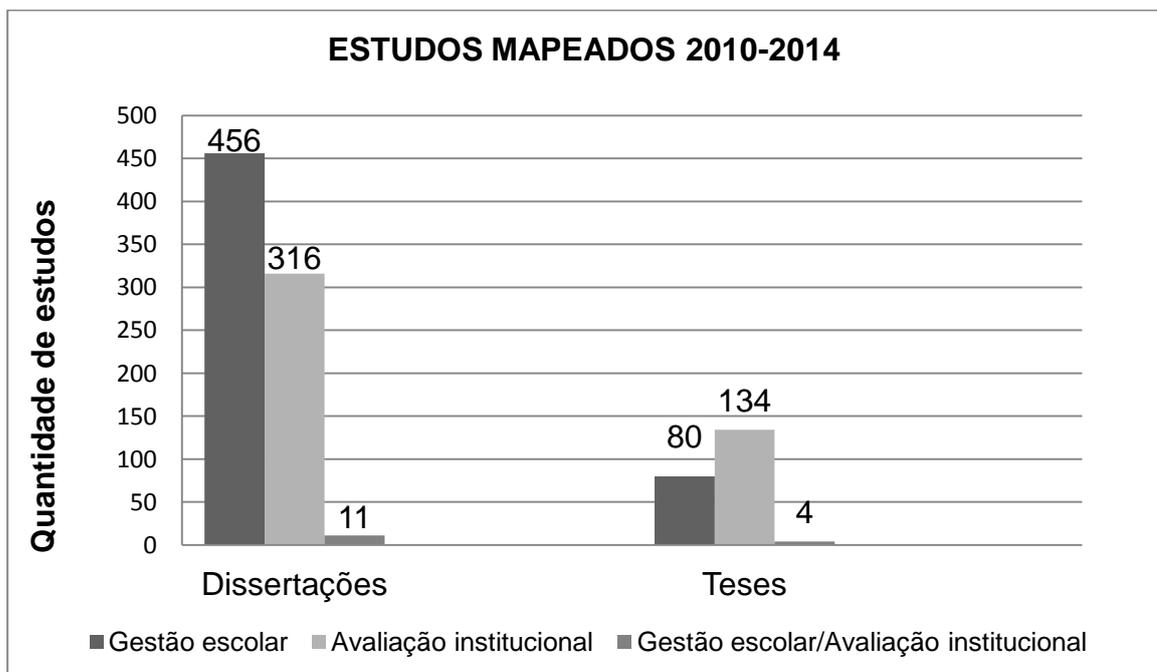
Comunicação Social (1); Engenharia de Produção (1); Políticas Sociais e Cidadania (1); e Gestão (1).

Gráfico 1 – Estudos encontrados com o uso das palavras-chave



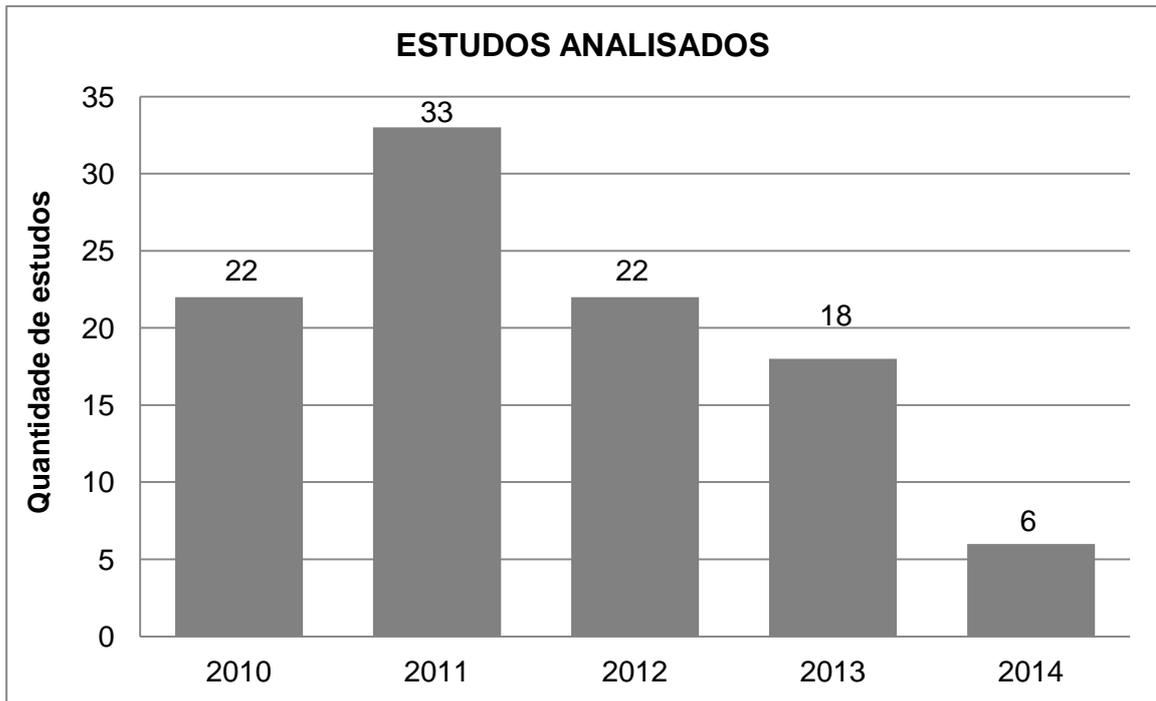
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 2 – Mapeamento dos estudos nos últimos cinco anos



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 3 – Estudos analisados de 2010 a 2014

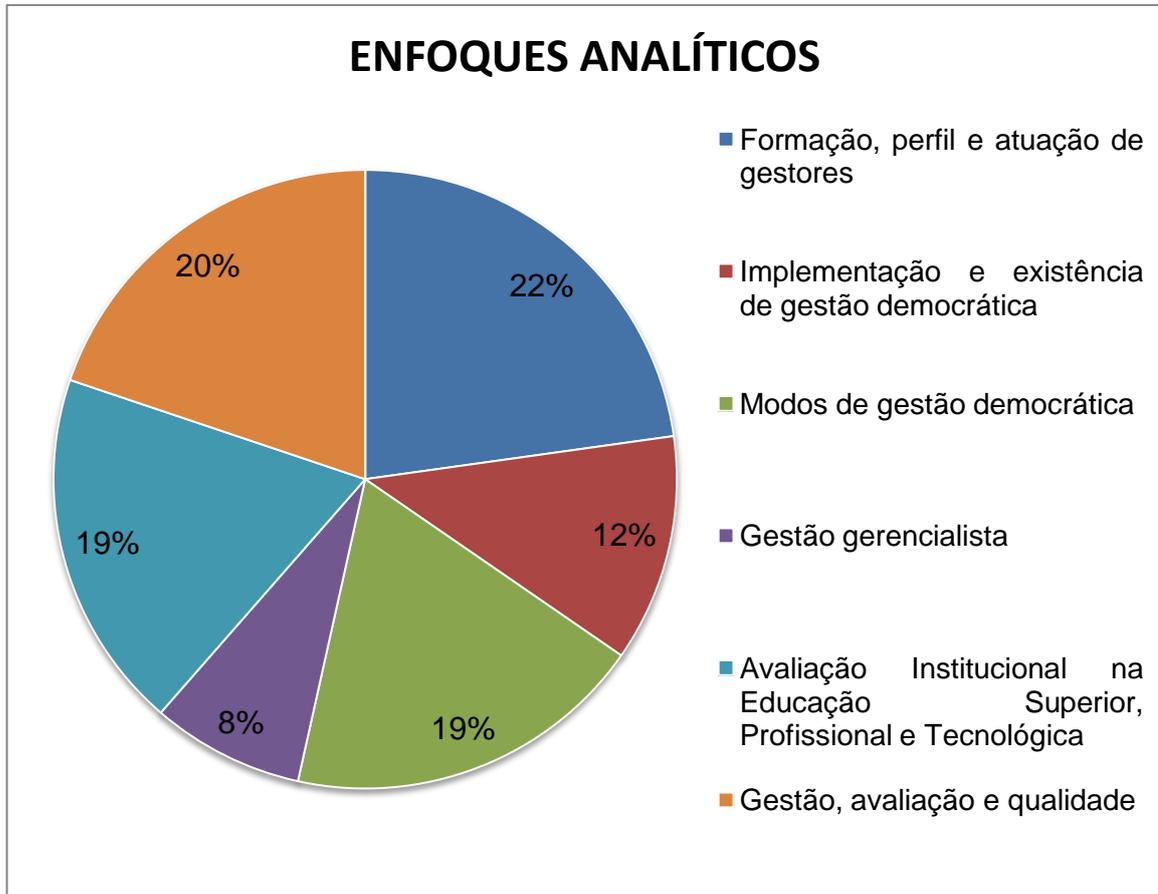


Fonte: Elaborado pela autora.

Os estudos mapeados se inscrevem em diversos enfoques: formação e perfil dos gestores; investigações acerca da implementação e da existência de gestão democrática nas escolas; gestão participativa; gestão compartilhada; eleição de diretores; atuação dos conselhos escolares; autonomia *versus* participação na gestão democrática; gerencialismo; gestão de qualidade; gestão articulada à avaliação; avaliação institucional na Educação Superior; avaliação institucional na Educação Profissional e Tecnológica; entre outras. Isso demonstra a existência de uma produção acadêmica com focos variados.

A análise dos estudos selecionados possibilitou classificá-los, então, em seis enfoques principais: formação, perfil e atuação do gestor escolar; implementação e existência de gestão democrática; modos de gestão democrática; gestão gerencialista; avaliação institucional na Educação Superior, Profissional e Tecnológica; articulação entre gestão, avaliação e qualidade (Gráfico 4). Os quatro primeiros enfoques se referem aos trabalhos que abordam a temática da gestão, encontrados a partir da palavra-chave “gestão escolar”. O quinto enfoque se refere aos trabalhos cuja temática principal é a avaliação institucional, advindos da busca com a palavra-chave “avaliação institucional”. Já o sexto enfoque é resultado da combinação dessas duas categorias.

Gráfico 4 – Enfoques analíticos dos estudos



Fonte: Elaborado pela autora.

O primeiro enfoque analítico, que trata da formação, do perfil e da atuação dos gestores, compõe 22% dos trabalhos analisados, perfazendo um total de 23 estudos. Destes, os que tratam da formação inicial e continuada do gestor escolar analisam os currículos dos cursos de Pedagogia formadores de gestores, os quais pregam a gestão democrática, mas, em seus conteúdos e vivências nas IES, parecem não coincidir com isso; avaliam cursos de formação como o Progestão (modalidade EAD), Parformação e Programa Escola de Gestores da Educação Básica, procurando saber como esses cursos têm contribuído para a prática dos gestores; e investigam como se dá a formação do gestor no cotidiano de seu próprio ambiente de trabalho.

Os estudos que abordam o perfil dos gestores buscam compreender o caráter dos diretores e da gestão das escolas; captar as representações de gestores sobre sua atuação; investigar as representações sociais dos diretores das escolas sobre gestão democrática; compreender qual identidade de gestor escolar é produzida

dentro de uma lógica competente; além de compreender a construção social do conceito de “bom” gestor.

Já a prática do gestor escolar é pesquisada a partir da investigação de ações desenvolvidas pela gestão escolar, com vistas a construir uma escola inclusiva; da verificação da atuação dos gestores frente a programas como o PDE e o PDDE; da compreensão do fazer de um diretor eleito sem experiência na gestão escolar, alertando para a necessidade de políticas de formação; e do tratamento da intensificação do trabalho quanto a um envolvimento maior desses profissionais com a dimensão financeiro-administrativa de sua função em detrimento da dimensão político-pedagógica.

O segundo enfoque trata da implementação da gestão democrática em escolas e sua efetiva existência, compondo 12 trabalhos. As pesquisas objetivam analisar a implementação da gestão democrática em escolas municipais de João Pessoa; verificar o processo de implantação da gestão democrática nas escolas municipais de Alagoas e ações que transformaram o ensino nesse período; e investigar a trajetória de construção da gestão democrática da educação na rede municipal de ensino de Getúlio Vargas de 1993-2011, verificando se esta se opõe a um modelo gerencialista.

Já os trabalhos que focam a existência da gestão democrática buscam analisar práticas de gestão educacional em duas escolas públicas de ensino médio do DF, verificando se estas se efetivam como uma gestão democrática; investigar a existência de espaços de participação democrática nas escolas da rede pública municipal de Maceió, no período de 2005 a 2008; verificar as representações sociais dos gestores municipais de educação a respeito das mudanças ocorridas nas relações de poder dentro da instituição escolar após a municipalização; compreender as possibilidades e os limites da assunção de princípios democráticos na gestão escolar, tendo como cenário uma escola estadual situada no município de Duque de Caxias; investigar quais são as práticas democráticas vivenciadas no Sistema Municipal de Ensino de Tucano/BA, para compreender e interpretar o contexto a partir das visões dos sujeitos participantes do ato educativo; identificar como, no interior de uma unidade de educação básica, o discurso democrático é utilizado e quais são os procedimentos considerados característicos da gestão; pesquisar as escolas frente às reformas educacionais, tomando como referência a gestão democrática; investigar o que condiciona e o que potencializa a gestão

democrática no cotidiano, na perspectiva da educação popular do campo; compreender a relação entre escola pública e democracia, mediada pela gestão democrática, na perspectiva dos gestores escolares, acreditando que o desenvolvimento democrático advém por meio de espaços de participação e decisão.

O terceiro enfoque analítico é composto por 19 trabalhos, os quais abordam os modos de gestão democrática, ou seja, a forma como a gestão democrática se materializa nas escolas. Os trabalhos que enfatizam a gestão participativa e a gestão compartilhada analisam a importância da gestão participativa para o desenvolvimento da escola pública em escolas de Belém, segundo a visão de seus gestores; evidenciam o processo de elaboração e os mecanismos de execução do PPP de uma escola, considerando-o um instrumento consistente na prática da gestão escolar democrática; investigam o programa gestão compartilhada como política pública de gestão escolar nos anos de 2008 a 2010 na rede de ensino do DF; visam constatar junto a uma escola da rede pública do DF ganhadora do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar se o modelo proposto nos livros referenciados se coaduna com o modelo de gestão compartilhada seguido por uma escola real; apresentam uma leitura das transformações promovidas pela regulamentação da gestão democrática do ensino público a partir da ideia de autonomia; investigam as possibilidades de participação das comunidades do campo na gestão escolar; buscam propor, com base na gestão democrática, contribuições ao modelo de um planejamento estratégico participativo em uma unidade escolar da rede estadual paulista.

Com foco na eleição de diretores, as pesquisas investigam se a implementação de eleição direta para diretor assegura uma gestão democrática na escola, tendo como critério de análise a participação e a autonomia no interior da escola; apresentam um estudo acerca da construção e da implantação do processo de eleição direta para a escolha de dirigentes de escolas públicas de educação básica da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte no período de 2003 a 2006; buscam identificar o quanto a escolha do diretor e a constituição do Conselho Escolar são importantes no fortalecimento da autonomia da instituição educativa, com foco na tomada de decisões pela coletividade; procuram compreender a maneira como a escolha do diretor da escola pública da educação básica pode influenciar na concepção e no desenvolvimento de uma gestão democrática e

multidimensional; analisam a possibilidade de a gestão democrática funcionar como ferramenta de democratização e qualidade da educação, a partir do debate político e ideológico na tramitação da LDB de 1996.

Por fim, as pesquisas que trazem os conselhos escolares como forma de gestão democrática analisam a política que implantou os conselhos escolares em São Luís (MA); investigam a atuação do conselho escolar em duas escolas do DF; compreendem a atuação dos conselhos escolares como um importante local de discussão e explicitação de conflitos, enquanto órgão constituído pelo coletivo da comunidade escolar; procuram identificar quais são os principais fatores que interferem positiva ou negativamente na participação dos membros do conselho escolar nas escolas públicas do município de São Carlos (SP); discutem a participação dos professores na gestão da escola pública, no conselho escolar; e visam compreender a função, a composição e o funcionamento dos conselhos escolares.

Como quarto enfoque analítico, está a gestão gerencialista, abordada por oito pesquisas. Esse modelo de gestão se efetiva com moldes empresariais e neoliberais, afastando-se da gestão democrática. Desse modo, os trabalhos problematizam os desafios impostos à democratização da gestão do ensino público a partir dos novos marcos de referência para a gestão pública, tendo como objeto de estudo a proposta de modernização da gestão educacional no governo estadual do Rio Grande do Sul (Gestão 2007-2010) e evidenciando a inserção do modelo de gestão empresarial, de valores capitalistas de competitividade e premiação no âmbito escolar e do financiamento privado na educação; estudam as mudanças ocorridas na gestão educacional a partir das parcerias firmadas entre o município de Mossoró/RN e o Instituto Ayrton Senna para a oferta educacional, já que esse Instituto se insere na lógica neoliberal de modernização dos sistemas públicos de ensino, focalizando a eficiência, a eficácia e a maior produtividade; analisam a inexistência de uma gestão escolar democrática, posto que o que se efetua são modelos participacionistas conciliadores para a manutenção de um padrão autocrático de administração focado em moldes tayloristas e tecido em fios neoliberais (gerencialismo, individualismo, competitividade); investigam como se deu a implantação do PDE-Escola (proposta de planejamento estratégico a ser desenvolvida pelas escolas por meio de um modelo gerencial) na rede pública de João Pessoa/PB e sua contribuição na gestão dessas escolas; buscam descrever a

ação gerencial de um diretor, destacando sua relação com os demais praticantes da comunidade escolar; analisam o planejamento e a gestão da escola pública no contexto da reestruturação produtiva e da reforma do Estado; visam compreender as implicações para a gestão escolar e para a organização do trabalho docente de parcerias público-privadas.

Por sua vez, o quinto enfoque se refere a um total de 19 pesquisas que abordam a avaliação institucional desenvolvida fora da educação básica. Os trabalhos cujo foco é a avaliação institucional da Educação Profissional e Tecnológica analisam a implementação da autoavaliação institucional no âmbito das IES que compõem a Rede Federal de Educação Tecnológica, os CEFETs, a partir dos pressupostos de autonomia, globalidade e participação preconizados pelo SINAES, no período de 2004 a 2009; investigam o papel da Avaliação Institucional na configuração do desenvolvimento do Instituto Federal de Santa Catarina; examinam resultados e melhorias no processo de meta-avaliação desenvolvido pelo grupo de trabalho do Sistema de Avaliação Institucional da Escola Técnica Estadual Parque da Juventude do Centro Paula Souza.

No que se refere à avaliação da educação superior, os trabalhos investigam como a Autoavaliação Institucional influencia o processo de tomada de decisão das Faculdades SENAC/SC; analisam se os resultados das avaliações institucionais em universidades contribuíram para a melhoria da gestão; verificam o processo de efetivação da Autoavaliação Institucional proposto pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) para as instituições públicas e privadas; analisam alterações na atuação docente em sala de aula a partir dos resultados da Avaliação Institucional; se propõem a desvendar os aspectos da Avaliação Institucional, mais especificamente o processo de implementação da Comissão Própria de Avaliação, uma das dimensões criadas a partir da Lei n.º 10.861 pelo SINAES; discutem a avaliação institucional no contexto da privatização do ensino superior; analisam a relação entre a metodologia da Autoavaliação Institucional e a Gestão Pedagógica de Projetos em EAD; visam identificar o significado da Autoavaliação Institucional da perspectiva de técnicos-administrativos.

Por fim, o último enfoque analítico é resultante da busca de pesquisas que articulam as temáticas gestão escolar e avaliação escolar na educação básica. São pesquisas que, de alguma forma, buscam colaborar para melhorar a qualidade da educação via gestão e/ou avaliação escolar. Por isso, nomeamos esse eixo de

gestão, avaliação e qualidade. Por se tratarem de estudos que vêm ao encontro do trabalho aqui desenvolvido, analisam-se as 20 pesquisas encontradas na seção que segue.

2.2 ENFOQUES DOS ESTUDOS EM AVALIAÇÃO ESCOLAR, GESTÃO ESCOLAR E QUALIDADE

Como já explicitado, dos 101 trabalhos encontrados sobre gestão escolar e avaliação institucional, 20 articulam gestão, avaliação e qualidade em educação. Dessas produções, cinco são provenientes de doutorados, e quinze, de mestrados, distribuídas temporalmente entre os anos de 2011 e 2014 (Gráfico 5). A análise se deu a partir da leitura da íntegra dos trabalhos, com exceção de uma dissertação, à qual não se conseguiu acesso e foi feita a leitura de seu resumo.

Gráfico 5 – Estudos de 2010 a 2014 analisados



Fonte: Elaborado pela autora.

A análise dos trabalhos possibilitou dividi-los em quatro enfoques principais: modelos de gestão que visem à qualidade; influência da gestão sobre o desempenho dos alunos nas avaliações; uso da avaliação institucional para auxiliar a gestão; instrumentos/ferramentas para gestão/avaliação escolar.

O primeiro enfoque é composto por cinco trabalhos que discutem modelos de gestão para pensar a qualidade da educação. Um desses estudos teve como objetivo identificar os aspectos importantes sobre a formação de gestores da escola católica e aprofundar a análise sobre a possível relação entre a gestão e a qualidade da educação, de modo a ressaltar os valores inerentes à identidade e à missão da escola católica no Brasil. Nos resultados, constatou-se que a identidade confessional e a tradição da escola são os fatores integradores entre o modelo de gestão, o perfil do gestor e a qualidade da educação. Na pesquisa, concluiu-se que o perfil do gestor com uma identidade confessional pode melhorar a qualidade da educação.

Outros dois trabalhos analisaram as consequências para a gestão escolar da utilização do Sistema de Gestão Integrado (SGI) em duas redes municipais de ensino fundamental. Conforme relatado nas pesquisas, o SGI é uma tecnologia de gestão idealizada pela Fundação Pitágoras e encontra suas raízes na Gestão de Qualidade Total, modelo de gestão que teve seu auge na educação brasileira na década de 1990. É um modelo de gestão privado que prioriza a melhoria dos processos administrativos na escola.

A qualidade da escola, para o SGI, está diretamente relacionada ao desempenho dos alunos e à ênfase nos resultados, sem propor condições para o avanço dos alunos na aprendizagem. À medida que for possível aumentar os índices de avaliação, a qualidade do ensino está garantida, e a função da educação escolar cumprida. É uma lógica gerencial com poucos preceitos democráticos. Esse modelo ajudou na sistematização do trabalho na escola; no entanto, essa sistematização parece estar ligada ao registro e à exposição dos dados, os quais valorizam o resultado, não o processo, além de proporem um excesso de atividades para os professores.

Dois trabalhos ainda tiveram como foco comparar modelos de gestão escolar brasileiros com modelos de outros países. Buscou-se descobrir qual modelo de gestão escolar de uma escola de qualidade ou se formas de gestões diferenciadas poderiam contribuir para melhorar a qualidade na educação. As pesquisas evidenciaram que o modelo de gestão escolar que levou as escolas pesquisadas a obterem bons resultados não é padronizado, ou seja, houve práticas administrativas e pedagógicas específicas. Assim, a qualidade dessas escolas não está diretamente relacionada a um modelo padrão de gestão escolar. Entretanto, apesar de existirem contradições, foram constatadas algumas similitudes no ato de gerir a instituição.

Dessa forma, há a possibilidade de novos estudos para se conhecerem as melhores práticas utilizadas e se chegar a um modelo de gestão escolar que seja comum, para que as escolas obtenham maior qualidade.

O segundo enfoque, composto por três pesquisas, analisa a influência da gestão sobre o desempenho dos alunos nas avaliações. Os estudos buscaram comparar a gestão escolar de instituições públicas com resultados contrastantes em avaliações de larga escala para confirmar ou não que estratégias democráticas e fatores intraescolares relacionados à gestão favorecem o desempenho dos estudantes.

Constatou-se que escolas com melhor desempenho nas avaliações têm uma gestão mais democrática e organizada. Há indícios de que os mecanismos de gestão democrática podem auxiliar na superação de problemas apresentados no contexto de formulação de políticas educacionais por meio de avaliações em larga escala. Verificou-se também que os fatores internos das escolas desempenham papel importante e confirmam a relação existente entre gestão e desempenho. Desse modo, pode-se perceber que a gestão escolar hoje passa a ter um papel preponderante no compromisso por uma educação de qualidade, destinada a produzir transformações na gestão da aprendizagem. Assim, ela assume papel de copartícipe no desempenho dos estudantes.

O terceiro enfoque, presente em oito estudos, examina como o uso da avaliação institucional pode auxiliar a gestão escolar. Os trabalhos buscaram verificar como a escola pública da educação básica vem utilizando os resultados da avaliação institucional nas suas formas de avaliação interna e externa para o aprimoramento da gestão; analisar como uma escola estava antes e depois de constituir sua autoavaliação institucional; conhecer os limites e possibilidades do papel do Orientador Pedagógico como articulador do processo de implementação da Avaliação Institucional Participativa (AIP); investigar de que forma a avaliação institucional está presente no cotidiano escolar e como se dá a utilização dos dados por ela gerados na permanente construção do PPP das escolas; averiguar o processo de implementação de uma política de AIP em escolas do ensino fundamental; investigar a participação do colegiado escolar no processo de avaliação institucional; descrever as instâncias do sistema participativo da escola na perspectiva da AIP; e analisar formas de participação dos estudantes no processo

de pactuação da qualidade da escola pública, favorecidas por políticas democráticas, como é a AIP.

De modo geral, os estudos sinalizaram desafios e possibilidades da avaliação institucional. Dos desafios, constatou-se que é ainda muito insignificante o papel ocupado pela avaliação institucional; existe uma cultura de avaliação classificatória que precisa ser repensada; há ainda resistência política e falta de participação de diversas instâncias (colegiado, alunos, pais). No entanto, também se demonstrou a importância de as escolas realizarem sua Avaliação Institucional Participativa, pois a avaliação institucional, quando efetivada de forma democrática, é um instrumento de monitoramento e aprimoramento da gestão da escola pública da educação básica. Ela possibilita à escola identificar seus pontos fortes e suas fragilidades; desse modo, pode ser usada como um instrumento para a superação das dificuldades em um processo que permite o aperfeiçoamento de práticas. Ficou evidente que o uso da avaliação institucional se torna indispensável para a gestão escolar pensar a qualidade da educação.

Por fim, o quarto enfoque é constituído de quatro trabalhos que apresentam instrumentos/ferramentas para a gestão/avaliação escolar: Sistema Integrado de Gestão Escolar (Siges); Web-pide; Programa de Qualidade da Educação (PQE); e Indicadores da Qualidade na Educação (INDIQUE). Como este é o eixo que mais se aproxima do estudo que pretendemos desenvolver, apresentaremos os títulos e autores dos trabalhos.

A dissertação *Uso de sistema informacional na escola: um estudo das representações sociais de diretores de escola* (SOARES, 2011) estudou a implementação do sistema informacional Sistema Integrado de Gestão Escolar (Siges). Esse sistema foi implantado na rede municipal de ensino de Santos – SP, possibilitando a informatização da rotina escolar. A programação do Siges combina dados cadastrados e gera relatórios com as mais diversas informações sobre a rede escolar, a escola, o curso, a turma e o aluno. Essas informações, acessíveis ao diretor de escola, podem auxiliá-lo na gestão escolar para a tomada de decisões. Com o estudo, evidenciou-se que o Siges é uma ferramenta administrativa que facilitou os trâmites burocráticos; no entanto, não foi reconhecido quanto à possibilidade de uso de seus dados para subsidiar a tomada de decisão no âmbito da gestão escolar. Isso indicou que o sistema informacional facilitou a rotina da escola, porém a cultura já estabelecida sobre gestão escolar permaneceu.

A dissertação *Web-pide: uma plataforma de gestão escolar composta por serviços identificados a partir de diagramas de objetivos* (SILVA, 2013) avaliou a plataforma Web-pide. Esta é uma Plataforma de Integração de Dados Educacionais proveniente de um projeto aceito pelo Observatório de Educação, criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para a submissão de projetos que auxiliem e facilitem o acesso de dados das avaliações de ensino. É uma plataforma que pretende tornar acessíveis os dados das avaliações do Inep.

O objetivo do trabalho foi desenvolver uma versão inicial dessa plataforma com atividades que auxiliem o gestor escolar a compreender os dados dessas avaliações e a melhorar a qualidade da educação, por meio de um planejamento estratégico. Desse modo, é o gestor que cria seu planejamento, o lança na plataforma e depois vai acompanhando o andamento das tarefas planejadas. Silva (2013) escolheu dar ênfase a atividades que auxiliassem o gestor porque, conforme pesquisas do autor, os gestores não possuem aplicações computacionais que os ajudem na gestão do ambiente escolar. A plataforma ainda é limitada, pois contempla apenas o módulo para o gestor escolar e auxilia no planejamento e no controle, além de não fazer integração com os sistemas administrativos das instituições de ensino.

A dissertação *Avaliação Institucional: a qualidade nas escolas da diretoria de ensino da região leste 5* (MELO, 2013) investigou o Programa de Qualidade da Educação (PQE), implantado no Estado de São Paulo pensando na qualidade das escolas. Foi desenvolvido um instrumento de análise de qualidade institucional abrangendo cinco dimensões: infraestrutural, organizacional, gestão de pessoas, pedagógico e gestão de resultados educacionais. No total, 76 escolas responderam, com ajuda de toda a população, a esse instrumento-piloto de avaliação institucional. O autor observou certa falta de formalidade no instrumento, pois não existe um texto introdutório deixando claro quais são suas reais finalidades da aplicação, não se tem uma definição do que se espera ao fim da coleta dos dados e muito menos o que se espera mensurar nas unidades escolares. Esse instrumento não é um sistema informatizado, constituindo-se em um questionário impresso a ser respondido pela comunidade escolar.

Por fim, a dissertação *A qualidade do ensino na dimensão da gestão escolar democrática: um estudo de caso na EMEB Alfredo Naime a partir do INDIQUE* (SALVETTI, 2011) analisou os Indicadores da Qualidade na Educação (INDIQUE). Este é um instrumento de avaliação que visa ao envolvimento de toda a comunidade escolar em processos de melhoria da qualidade da educação. A pesquisa realizada teve por objetivo investigar a qualidade a partir do estudo de caso de uma escola que passou pelos processos de avaliação propostos por esse instrumento. O estudo concluiu que, apesar de restrições, a escola está no caminho de contemplar uma gestão democrática e que o INDIQUE se mostrou um rico instrumento de avaliação coletiva efetivamente democrático e contribuidor para a escola em diversas dimensões educacionais. O instrumento analisa sete dimensões: ambiente educativo; prática pedagógica e avaliação; ensino e aprendizagem da leitura e escrita; gestão escolar democrática; formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; ambiente físico escolar; e acesso e permanência dos alunos na escola. É um instrumento que não enfatiza só o desempenho dos alunos, mas permite a discussão e a avaliação com a comunidade.

Temos, então, 20 pesquisas que articulam gestão e avaliação escolar para melhorar a qualidade da educação. A leitura das pesquisas que compõem os três primeiros enfoques nos possibilitou confirmar que a gestão escolar exerce influência sobre a aprendizagem dos estudantes e, conseqüentemente, sobre as avaliações a que estes são submetidos. Ao mesmo tempo, é indispensável que a gestão escolar faça uso da avaliação institucional para melhorar a qualidade educacional.

Já a leitura do último enfoque nos possibilitou conhecer alguns instrumentos/ferramentas que auxiliam a gestão escolar a realizar sua avaliação institucional. No entanto, apesar do Siges e do Web-pide serem instrumentos/ferramentas informatizados e terem facilitado alguns trâmites burocráticos, ainda possuem limites. Além disso, não há evidências quanto à possibilidade de uso de seus dados para subsidiar a tomada de decisão no âmbito da gestão escolar e auxiliar o planejamento estratégico. Já o PQE e o INDIQUE são instrumentos/ferramentas importantes para avaliar a qualidade das instituições; no entanto, seus dados são sistematizados apenas por questionários, limitando a divulgação e a avaliação dos dados, o que talvez pudesse ser melhorado caso houvesse um sistema informatizado.

Após a revisão desses estudos desenvolvidos nos últimos cinco anos sobre gestão escolar e avaliação institucional, confirmamos a importância do desenvolvimento do trabalho aqui proposto, por se tratar de uma análise dos requisitos fundamentais para que o gestor escolar afira a qualidade da educação, inscrevendo-se dentro de uma proposta de avaliação institucional emancipatória. Contudo, antes de desenvolver a análise de requisitos, é necessária a apresentação de alguns conceitos indispensáveis. Assim, no capítulo que segue, abordamos a gestão na educação.

3 GESTÃO NA EDUCAÇÃO

No presente capítulo, busca-se, em um primeiro momento, fazer um breve histórico sobre a gestão educacional no Brasil. No entanto, como, historicamente, o termo *administração* dominou o pensar e o fazer a educação e, nas últimas décadas, outros termos têm se destacado ao versar sobre a temática (sobretudo o termo *gestão*), acreditamos ser necessário, antes, esclarecer se há ou não uma distinção entre esses termos. Após fazer essa distinção e percorrer o caminho da gestão na educação, em um segundo momento, conceituamos e situamos a gestão educacional e a gestão escolar. Por fim, apresentamos princípios básicos da atual gestão escolar democrática.

3.1 ADMINISTRAÇÃO OU GESTÃO ESCOLAR?

Conforme Sander (2005), duas décadas atrás, era praticamente inexistente, na teoria e na prática da educação brasileira, o uso do termo *gestão*. “Os primeiros que se aventuraram a utilizá-lo eram encarados com ar de desconfiança, até mesmo de desaprovação” (SANDER, 2005, p. 45). Segundo o referido autor, havia desconfiança e desaprovação provavelmente porque os primeiros a adotar o termo foram os administradores de empresa, além de por ele ter sido trazido por representantes do pensamento liberal que atuavam nos bancos internacionais de desenvolvimento e nos organismos multilaterais de cooperação técnica.

Apesar dessa rejeição, o termo *gestão* foi se impondo crescentemente no pensamento administrativo do setor público e da educação brasileira. “É consagrado na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e em numerosos instrumentos legais dos sistemas de ensino do País” (SANDER, 2005, p. 45). Além disso, passou a constituir o vocabulário politizado dos movimentos sindicais e de outras entidades da sociedade civil organizada. “Enfim, representa hoje o novo discurso político e administrativo no governo da coisa pública e da educação, tanto estatal como privada, confessional ou não” (SANDER, 2005, p. 45-46).

Cury (2002, p. 164), atendendo a uma demanda acadêmica sentida nessa matéria, explora a origem etimológica do termo *gestão* (de verbo latino *gerere*, gerar, exercer, executar), chamando a atenção para a postura

dialógica subjacente ao conceito de gestão como forma de governo da educação em seus distintos níveis e modalidades de ensino. Lima (2002, p. 17-19) faz um exercício semântico semelhante com relação ao termo governação (do latim *gubernatione*, condução, direção, ação ou efeito de governar), destacando a idéia de processo, exercício e ação de governar, ao invés do enfoque funcionalista próprio do pensamento administrativo tradicionalmente adotado na educação ocidental. Ambos os autores completam suas explorações focalizando intervenções democraticamente referenciadas, sinalizando, assim, uma tendência que hoje encontra apoio generalizado entre legisladores, pensadores e atores da política e da administração da educação. Nasce, assim, o conceito de *gestão democrática da educação*, consagrado na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. (SANDER, 2005, p. 46, grifos do autor)

Os estudos de Maia (2008) corroboram Sander (2005) ao fazerem uma análise das publicações da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE), no período de 1983 a 2000. Distinguiram-se três períodos na utilização das terminologias administração e gestão. Segundo a referida autora, o primeiro período se estabeleceu no início da década de 1980, contando “[...] com o resgate do pensamento em administração da educação, com a não separação entre o pensar e o agir nas suas atividades e com a ênfase no papel político desempenhado por ela” (MAIA, 2008, p. 40). O termo *administração* vigorava para identificar as funções de profissionais que administravam escolas.

O segundo período teve início em 1986, com a introdução do termo *gestão* nas produções, algumas destinadas à “gestão da educação”, com abordagens mais amplas, que englobam as relações entre Estado, educação e política educacional; e outras com ênfase na “gestão escolar”, analisando as atividades do diretor escolar. “Os diferentes autores acrescentaram à ‘Gestão’ um adjetivo, podendo este ser: democrática (década de 1980), inovadora, estratégica (1990 em diante)” (MAIA, 2008, p. 41). Além disso, esse período teve como marco a realização do simpósio, em 1986, com o tema “A democratização da educação e a gestão democrática da educação”.

Por fim, no terceiro período, os termos *administração* e *gestão* passaram a ser utilizados paralelamente. Entretanto, como argumenta Maia (2008, p. 40), o termo *administração* “foi associado às formas antidemocráticas de trabalho, ao individualismo, à hierarquia e à centralização das decisões”, e o termo *gestão* “designou-se a possibilidade de horizontalidade das relações, da coletividade, da participação e da descentralização das ações no sistema educacional e nas unidades escolares” (MAIA, 2008, p. 40).

Na realidade, conforme Maia (2008), desde os primeiros textos da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), esteve presente uma confusão terminológica. Os dois substantivos passaram até mesmo a ser utilizados paralelamente na RBPAE. Apenas dois artigos da revista tiveram a preocupação e procuraram explicar a alteração dos termos, atribuindo a *gestão* um caráter mais abrangente, holístico e estratégico.

O grande questionamento que permeou a análise conceitual foi exatamente se a adoção de um ou outro substantivo seria responsável pelas atribuições das qualidades ou defeitos de suas práticas. Como primeiro argumento negativo, o estudo identificou que desde 1961, passando pela primeira década de 1980, quando ainda os autores não utilizavam o termo “Gestão”, houve a preocupação em conceber a “Administração” enquanto atividade política, comprometida com os meios e com os fins, com o pensar e com o agir. (MAIA, 2008, p. 42)

O estudo da referida autora concluiu que a fragilidade da produção teórica da ANPAE foi a ausência de conceituação e distinção dos termos. No entanto, são inegáveis as várias contribuições das publicações para a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil.

Sander (2005, p. 45) argumenta que, para muitos analistas, o uso do termo *gestão* representa mais uma transposição, “[...] tão comum na história do pensamento administrativo brasileiro, de categorias analíticas e praxiológicas da administração empresarial para a administração do Estado e da educação”.

Para Paro (2001), *gestão* e *administração* são tomados como sinônimos. O autor argumenta que, em uma sociedade autoritária, embora esses conceitos apareçam ligados a relações de poder, sua especificidade e razão de ser estão em seu caráter de mediação para a concretização de fins. “Ao administrar, ou ao gerir, utilizam-se recursos de forma mais adequada possível para a realização de objetivos determinados” (PARO, 2001, p. 49). Libâneo (2008), por sua vez, toma o conceito de *gestão* como sinônimo de administração e define essa ação como a “atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos” (LIBÂNEO, 2008, p. 101).

Desse modo, alguns autores tomam o conceito de *gestão* como mais abrangente, holístico, estratégico, como tendo um caráter mais democrático, e outros o tomam como sinônimo de *administração*. Sem pretendermos fazer juízo de

valores, escolhemos utilizar o termo *gestão* em nossa pesquisa, por uma questão de padronização e por ser o termo mais em voga atualmente. Independentemente do termo utilizado, acreditamos que o que importa é o significado sendo atribuído a essas expressões em dado momento histórico e social, e não a nomenclatura utilizada. Assim, na seção que segue, por se tratar de um histórico, manteremos a terminologia utilizada pelos autores.

3.2 CAMINHOS DA ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

A história da administração da educação na América Latina e no Brasil pode ser estudada sob o olhar de diferentes enfoques analíticos. Sander (1995) reconstruiu a história do pensamento administrativo da educação utilizando-se de cinco enfoques principais: o jurídico, o tecnocrático, o comportamental, o desenvolvimentista e o sociológico.

Conforme o autor, o enfoque jurídico era essencialmente normativo e estreitamente vinculado à tradição do direito administrativo romano. Os autores dessa época sofreram profunda influência europeia e manifestaram uma clara opção pelo pensamento dedutivo. O cristianismo reforçou o caráter normativo e o pensamento dedutivo. O positivismo também predominou na educação, deixando sua marca através da introdução do método científico empírico, do enciclopedismo curricular e dos modelos normativos de gestão da educação. Como argumenta Sander (1995), sob o enfoque jurídico, "as publicações pedagógicas do período colonial refletem a influência simultânea da filosofia escolástica, do racionalismo positivista e do formalismo legal na organização e administração da educação latino-americana". Essa abordagem teve impacto na educação brasileira até a década de 1930.

O enfoque tecnocrático assumiu características de um modelo preocupado com a economia, a produtividade e a eficiência. Como o anterior, também foi normativo e dedutivo. No campo da administração da educação, enfatizou a adoção de perspectivas e soluções organizacionais e administrativas enraizadas no pragmatismo instrumental do início do século XX. As teorias dessa época baseiam-se na escola clássica, predominantemente, nos princípios da administração científica, geral e burocrática de Taylor, Fayol e Weber, respectivamente. No contexto brasileiro, a influência pode ser percebida nas obras de Anísio Teixeira, que

interpretou o pragmatismo pedagógico na linha de James e Dewey; de Querino Ribeiro, que seguiu a orientação de Fayol; e de Carneiro Leão e Lourenço Filho, que adotaram uma orientação clássica mais abrangente. Os escritos de Anísio Teixeira tiveram “particular influência no campo das políticas públicas e da gestão do ensino, marcando profundamente o pensamento pedagógico desde os anos trinta até a década de setenta” (SANDER, 1995). Cabe ressaltar que houve construções teóricas, como as de Anísio e Lourenço, que, apesar da influência europeia, se preocuparam com a defesa da identidade cultural e com a promoção dos valores característicos da sociedade latino-americana.

A Taylor e a Fayol se devem, pois, as mais compreensivas e decisivas contribuições para os estudos de administração: a Taylor, especialmente, a idéia de uma estrutura administrativa nova, melhor ajustada à também nova linha técnica de produção – a administração funcional; a Fayol, a análise do processo administrativo, através das atividades de previsão, organização, comando, coordenação e controle. (RIBEIRO, 1978, p. 64)

O enfoque comportamental surgiu como reação aos princípios e práticas tradicionais da escola clássica de administração, em busca do resgate da dimensão humana da administração. Enfatizou os conceitos de eficiência e eficácia no desempenho das funções administrativas. Esse enfoque destacou a interação entre a dimensão humana e a dimensão institucional da administração e teve presença marcante na educação, principalmente através da utilização do enfoque sistêmico de natureza psicossociológica.

O enfoque desenvolvimentalista propôs a adoção de uma perspectiva de administração dedicada à gestão dos programas de desenvolvimento, sob o argumento de que os modelos tradicionais de administração são limitados e inadequados para o estudo e a prática da administração pública nos países pobres. Nessa etapa, a educação passou a se constituir no fator mais importante do desenvolvimento nacional, responsável pelo crescimento econômico. Assim, a educação era planejada para oferecer mão de obra para a industrialização que avançava rapidamente na América Latina. Desse modo, como enfatiza Sander (1995), na vida das pessoas, “[...] a educação se desenvolvia em função do mercado de trabalho, que requeria indivíduos eficientes e economicamente produtivos”. No entanto, na década de 1970, os fatos demonstraram que a educação não tinha dado conta do que se esperava em termos de crescimento econômico e progresso

tecnológico. Percebe-se, assim, que o valor econômico não era suficiente para a gestão da educação.

Surgiu, então, o enfoque sociológico, concebido a partir da intersecção de contribuições conceituais e analíticas das ciências sociais aplicadas. Conforme Sander (1995), “[...] para os autores dessa etapa, o resultado da administração se deve, primordialmente, a fatores políticos, sociológicos e antropológicos e só secundariamente à influência de variáveis jurídicas e técnicas”. Esses autores concebiam a administração baseando-se em valores culturais e políticos da sociedade latino-americana.

No Brasil, nessa época, destacavam-se as contribuições de Lourenço Filho, o qual argumentava que a teoria administrativa deveria se desenvolver em um amplo "domínio interdisciplinar", e de Freire, o qual, “em certa medida, reconstrói na teoria pedagógica as relações de dominação e os ideais de libertação que a teoria da dependência postula no âmbito das relações econômicas e políticas internacionais” (SANDER, 1995). Além disso, três fatores foram de fundamental importância para a administração, segundo Sander (1995): “a ação das associações profissionais de educadores; o desenvolvimento dos estudos de pós-graduação em educação; e o apoio da cooperação internacional”. Destacam-se também o pioneirismo e o protagonismo da ANPAE, fundada em 1961, em São Paulo, a qual, com suas publicações e seus simpósios nacionais, desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento e na difusão do pensamento administrativo na educação brasileira.

Nas últimas décadas, escreveram-se novos capítulos sobre a construção do conhecimento no curso histórico da administração pública e da gestão da educação, que destacam a crescente importância dos fatores externos de caráter econômico, político e cultural no funcionamento dos sistemas educacionais e das instituições escolares e universitárias. Esses capítulos registram novas perspectivas teóricas de administração e novos critérios orientadores para avaliar o desempenho administrativo nas empresas, nas organizações públicas, e nas escolas e universidades. Junto à produtividade e à racionalidade medidas segundo os critérios técnicos de eficiência e eficácia, surgem os conceitos superadores de efetividade e relevância como critérios de desempenho político e cultural da administração. Finalmente, à luz dos ideais de liberdade subjetiva e democracia participativa, desenvolvem-se os conceitos de identidade e equidade como valores centrais da administração pública e da gestão da educação, tanto a nível nacional como no âmbito das relações internacionais. (SANDER, 1995)

Desse modo, após passar por esses diversos enfoques, a administração da educação brasileira, atualmente, vive um novo paradigma, o qual caminha em

direção a uma gestão democrática. Assim, construir uma gestão educacional e escolar democrática tem sido o novo desafio da sociedade contemporânea. Isso nos leva a apresentar e refletir sobre alguns princípios democráticos. No entanto, antes fazemos uma breve distinção entre gestão educacional e escolar.

3.3 GESTÃO EDUCACIONAL X GESTÃO ESCOLAR

O termo *gestão educacional*, na Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), está expressa por meio

[...] da organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal; das incumbências da União, dos Estados e dos Municípios; das diferentes formas de articulação entre as instâncias normativas, deliberativas e executivas do setor educacional; e da oferta de educação escolar pelo setor público e privado. (VIEIRA, 2007, p. 60)

A educação básica é uma atribuição dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, organizada entre esses e a União em regime de colaboração, conforme estabelecido na legislação nacional (CF e LDB). Assim, a gestão educacional está situada no espaço de ação dos governos (federais, estaduais e municipais) e de seus órgãos. Mas, apesar de estar estabelecido o que cabe a cada ente na organização da gestão educacional, na prática ela é atravessada por muitos elementos, como “as condições de implementação, que demandam disponibilidade financeira (capital e custeio), recursos humanos e outras condições materiais e imateriais” (VIEIRA, 2007, p. 61). Além disso, a concretude da gestão educacional depende de circunstâncias políticas, envolvendo constante negociação e conflito.

Já a *gestão escolar* está situada na abrangência dos estabelecimentos de ensino, sendo tarefas específicas dessas instituições a gestão de seu pessoal, de seus recursos materiais e de seus recursos financeiros. Dessa forma, cabe à escola a gestão de todo o seu patrimônio imaterial (pessoas, ideias, cultura) e material (parte física da instituição). “Além dessas atribuições, e acima de qualquer outra dimensão, está a incumbência de zelar pelo que constitui a própria razão de ser da escola – o ensino e a aprendizagem” (VIEIRA, 2007, p. 62).

A LDB foi a primeira legislação a dedicar atenção particular a essa esfera e a atribuir incumbências às instituições de ensino. Tais incumbências, conforme o art. 12, são: elaborar e executar sua proposta pedagógica; administrar seu pessoal e

seus recursos materiais e financeiros; assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Portanto, a gestão educacional refere-se a ações dos governos, enquanto a gestão escolar se situa na escola, nas tarefas desenvolvidas nessa esfera. Então, conforme Vieira (2007), o que é definido nas instituições escolares diz respeito à gestão educacional, já que esta está em função daquelas.

Nesse sentido, pode-se dizer que a política educacional está para a gestão educacional como a proposta pedagógica está para a gestão escolar. Assim, é lícito afirmar que a gestão educacional situa-se na esfera *macro*, ao passo que a gestão escolar localiza-se na esfera *micro*. Ambas articulam-se mutuamente, dado que a primeira justifica-se a partir da segunda. Noutras palavras, a razão de existir da gestão educacional é a escola e o trabalho que nela se realiza. A gestão escolar, por sua vez, orienta-se para assegurar aquilo que é próprio de sua finalidade – promover o ensino e a aprendizagem, viabilizando a educação como um direito de todos, conforme determinam a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases. (VIEIRA, 2007, p. 63)

Essa articulação entre a gestão educacional e a escolar prevê, conforme determinado na CF 88 e na LDB, que a gestão se desenvolva de forma democrática. O art. 14 da LDB estabelece que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, considerando suas peculiaridades e de acordo com os seguintes princípios: participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Assim, percebe-se que a gestão educacional e a gestão escolar têm sido pensadas com princípios democráticos, como veremos na próxima seção.

3.4 GESTÃO DEMOCRÁTICA

Para Mendonça (2000), o livro de Vitor Paro *Administração escolar: introdução crítica*, publicado pela primeira vez em 1986, abordando questões

vinculadas a direção escolar, poder político e mudança social, pode ser apontado como um dos primeiros que trata da importância da gestão democrática da educação como processo de superação da racionalidade capitalista excludente da escola brasileira. Paro (1991) faz um minucioso exame da administração capitalista e de seus fundamentos e traz a possibilidade de construir novos referenciais para a administração escolar voltada à transformação social. Para o autor,

Com relação ao seu conteúdo técnico, não há dúvida de que as conquistas teóricas da administração capitalista poderiam fornecer uma consistente contribuição ao incremento da produtividade da escola, desde que se procedesse à efetiva racionalização das atividades e à sistematização dos procedimentos, no sentido de um ensino de melhor qualidade. O que se verifica, entretanto, no dia-a-dia das escolas, é a hipertrofia dos meios representada pelo número excessivo de normas e regulamentos com atributos meramente burocratizantes, desvinculados da realidade e inadequados à solução dos problemas, o que só faz agravá-los, emperrando o funcionamento da instituição escolar. (PARO, 1991, p. 130)

Nesse sentido, os objetivos políticos da empresa capitalista e da escola revolucionária não são apenas diferentes, mas antagônicos entre si. Então, conforme Paro (1991, p. 150), “o tipo de gestão escolar constituído à imagem e semelhança da administração empresarial capitalista se mostra incompatível com uma proposta de articulação da escola com os interesses dos dominados”. Sem desprezar todo o progresso técnico da administração empresarial, o autor enfatiza que a especificidade da administração escolar só se dá em oposição a ela visto que, na administração empresarial, “tal modo de administrar serve a propósitos contrários à transformação social” (PARO, 1991, p. 151).

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. Ou seja, se estamos convencidos de que a maneira de a escola contribuir para a transformação social é o alcance de seus fins especificamente educacionais, precisamos dotá-las da racionalidade interna necessária à efetiva realização desses fins. [...] 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. (PARO, 1991, p. 136)

Portanto, para uma gestão democrática, “é preciso que todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos no processo escolar possam participar das decisões que dizem respeito à organização e funcionamento da escola” (PARO, 1991, p. 160). Na prática, isso começa na mudança do próprio modelo tradicional de

gestão, centrado no diretor, para evoluir para uma gestão cooperativa, passando o poder para “formas coletivas que propiciem a distribuição da autoridade de maneira adequada a atingir os objetivos identificados com a transformação social” (PARO, 1991, p. 160).

Libâneo (2008) enfatiza que a forma coletiva de tomada de decisões implica uma concepção democrático-participativa, em que “a gestão participativa é a forma de exercício democrático da gestão e um direito de cidadania [...]” (LIBÂNEO, 2008, p. 125). Desse modo, o autor aponta alguns princípios básicos para uma gestão escolar democrática participativa.

O princípio referente à autonomia da escola e da comunidade educativa significa, segundo Libâneo (2008, p. 141), “ter poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, manter-se relativamente independente do poder central, administrar livremente recursos financeiros”. No entanto, essa autonomia da instituição é relativa, já que a escola faz parte de um sistema maior, o qual é dependente de políticas públicas e da gestão pública; por isso, tal autonomia deverá ser adequada às diretrizes gerais superiores.

Outro princípio apontado diz respeito à relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar, a qual “conjuga o exercício responsável e compartilhado da direção, a forma participativa da gestão e a responsabilidade individual de cada membro da equipe escolar” (LIBÂNEO, 2008, p. 143). Assim, esse princípio exige a participação de professores, pais, alunos, funcionários e outros representantes da comunidade, bem como pensar a gestão da participação e a forma como se viabilizará essa participação.

Nessa mesma perspectiva, há o princípio que trata do envolvimento da comunidade no processo escolar, em especial, dos pais e das entidades e organizações paralelas à instituição. Essa participação compreende desde a construção do Projeto Político Pedagógico, o acompanhamento e a avaliação da qualidade dos serviços prestados, até o respaldo para o encaminhamento de projetos de lei ao Poder Legislativo para a melhoria do atendimento prestado.

Além disso, existe o princípio que estabelece o planejamento das tarefas, melhor realizado por meio da discussão e da análise pública do plano de ação da escola, e o projeto pedagógico com a equipe escolar. Desse modo, é necessário que se estabeleça “uma ação racional, estruturada e coordenada de proposições de

objetivos, estratégias de ação, provimento e ordenação dos recursos disponíveis, cronogramas e formas de controle e avaliação” (LIBÂNEO, 2008, p. 145).

Permitir e realizar a formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar é outro princípio básico da gestão democrático-participativa. A gestão escolar requer um constante aperfeiçoamento político, científico e pedagógico de toda a equipe escolar. Conforme Libâneo (2008), para dirigir uma escola é necessário conhecer, observar e avaliar constantemente toda a instituição.

Após conhecer, observar e avaliar, surge o princípio da utilização de informações concretas e da análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações. Essa análise dos problemas envolve

[...] verificar a qualidade das aulas, o cumprimento dos programas, a qualificação e experiência dos professores, as características socioeconômicas e culturais dos alunos, os resultados do trabalho que a equipe propôs atingir, a saúde dos alunos, a adequação de métodos e procedimentos didáticos (LIBÂNEO, 2008, p. 146).

Após a análise dos problemas, parte-se para a tomada de decisão e sua execução. Com o acesso de todos a essas informações, pode-se efetivar o princípio da avaliação compartilhada, ou seja, uma avaliação mútua entre direção, professores e comunidade. Além disso, o autor enfatiza que todas as decisões e ações de organização do trabalho na escola precisam ser acompanhadas e avaliadas com base no segundo princípio, aqui apresentado, referente à relação entre a direção e membros da equipe escolar.

Por fim, o princípio das relações humanas produtivas e criativas assentadas na busca de objetivos comuns prevê uma convivência baseada no diálogo e no consenso. Combinam-se, nas relações dos entes da escola, exigência e respeito, severidade e tato humano.

Apresentando esses princípios apontados por Libâneo (2008), queremos tomá-los não como únicos, mas como um bom caminho para a realização de uma gestão escolar democrático-participativa nas escolas. Assim, acreditamos que a principal forma de garantir que essa gestão ocorra satisfatoriamente é fazendo uso da avaliação de todo o contexto escolar, por meio da avaliação institucional. No próximo capítulo, trataremos dessa questão.

4 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NO BRASIL

No presente capítulo, buscamos demonstrar a forma como as políticas de avaliação têm se estabelecido em nosso país, bem como apresentar os três níveis em que ela se desenvolve atualmente. Em seguida, discorreremos sobre a avaliação institucional da educação básica, por ser o nível que mais nos interessa nesse momento para a pesquisa. E por fim, refletimos sobre a proposta de uma avaliação institucional, com caráter participativo, emancipador e formativo, para pensar a qualidade de uma instituição.

4.1 AVALIAÇÃO NO BRASIL: ANTECEDENTES HISTÓRICOS E SUA SISTEMATIZAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Antes de falarmos de avaliação, entendemos ser necessário conceituá-la e diferenciá-la do conceito de nota, conforme as acepções de Vanconcellos (2007):

Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos. A nota, seja na forma de número (ex.: 0-10), conceito (ex.: A, B, C, D) ou menção (ex.: Excelente, Bom, Satisfatório, Insatisfatório); é uma exigência formal do sistema educacional. Podemos imaginar um dia em que não haja mais nota na escola – ou qualquer tipo de reprovação – mas certamente **haverá a necessidade de continuar existindo avaliação**, para se acompanhar o desenvolvimento dos educandos e ajudá-los em suas eventuais dificuldades. (VASCONCELLOS, 2007, p. 53, grifos do autor)

Para entendermos o papel atribuído à avaliação no âmbito das políticas educacionais, é necessário fazer referência ao processo mundial de redefinição do papel do Estado. Conforme Souza (2003), com a perda de dinamismo das principais economias ocidentais, nos anos 1970, emergiu o neoliberalismo, com a defesa de um Estado-mínimo na economia, deixando que os mecanismos de mercado atuassem livremente. Nesse sentido, há uma transformação no papel do Estado na gestão da educação pública, o qual passa a assumir prioritariamente as funções de legislar e avaliar.

Ferrão (2012) argumenta que, no ano de 1988, já no contexto neoliberal, a reforma educativa realizada em alguns países europeus constituiu um marco temporal para que a avaliação educacional passasse a ser vista com as principais

funções de responsabilização e *accountability* (prestação de contas). Assim, o Estado passou a justificar a utilização de avaliações para que, através dos diagnósticos dessas, pudesse prestar contas à sociedade e responsabilizar as instituições educacionais pela qualidade do serviço ofertado.

Além disso, uma mudança visível na educação que levou a essa expansão da avaliação foi a publicação periódica dos resultados escolares sob a forma de *rankings*, para possibilitar a comparação do desempenho institucional. “Deste modo, a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso educativo foi centrada na escola e no seu pessoal docente” (FERRÃO, 2012, p. 456). Dentro dessa lógica mercantilista, o Estado faz uso de uma nova gestão pública que cria mecanismos para avaliar os sistemas e responsabilizá-los por seus fracassos.

Nesse contexto, como mostram Souza e Oliveira (2003), centralizam-se os processos avaliativos e descentralizam-se os mecanismos de gestão e financiamento. A avaliação torna-se um mecanismo indutor de excelência, e os mecanismos de gestão e financiamento passam a ser destinados a “otimizar” o produto esperado – o resultado dos processos avaliativos. Nessa lógica, a avaliação passa a ter duas funções: torna-se um mecanismo de controle “que se desloca dos processos para os produtos, transferindo-se o mecanismo de controle das estruturas intermediárias para a ponta, via testagens sistêmicas” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 875), e reduz-se a “processos avaliativos que verificam o produto da ação da escola, certificando sua ‘qualidade’” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 875).

Conforme Ramos e Schabbach (2012), uma das razões que fomentaram a demanda por processos avaliativos em nosso país no início dos anos 1990² foi a pressão exercida por organismos internacionais, os quais cobravam resultados de programas sociais financiados por eles. Além disso, levando em consideração o ciclo de políticas de Stephen Ball, pode-se inferir que a produção de políticas curriculares no contexto brasileiro deu-se em um contexto de influência e, como se instaurava em nível mundial uma cultura voltada à competição, à eficiência e à eficácia, nosso sistema também passou a voltar suas políticas a essa cultura da performatividade.

² Conforme Azevedo (2000 apud COELHO, 2008), nos anos 1930, já se manifestava um interesse pela avaliação sistêmica na organização do setor educacional. Ainda assim, apenas nos anos 1960 é que entraram em vigor alguns testes educacionais. Gatti (1987) faz uma análise da avaliação e de testes utilizados na década de 1960 no país, mostrando como se constituíam na época os testes para vestibulares. No entanto, foi somente a partir do final da década de 1980 que a avaliação se estabeleceu de forma mais sistêmica e a nível federal.

É profícuo destacar que a cultura da performatividade³ exerce papel determinante na produção de políticas. De acordo com Ball (2004), essa cultura facilita o papel de monitoramento do Estado. “Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo” (BALL, 2004, p. 1116). Tal cultura se fortalece pelos discursos de *accountability*, da melhoria, da qualidade e da eficiência. Assim, “a mudança torna-se inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho” (BALL, 2004, p. 1116).

Os processos de ensinar e aprender passam, então, a ser associados à avaliação como meio de medir o sucesso e a qualidade da aprendizagem. Dessa maneira, “Instaura-se a incessante busca pelo que denominamos sujeito onicompente, aquele que está em perene prontidão para a demonstração de seus conhecimentos e desempenhos, em constante e permanente processo de avaliação” (LOPES; LOPEZ, 2010, p. 97-98).

Nesse sentido, como forma de manter essa cultura da performatividade, em que o sujeito precisa estar em constante busca de aprendizagem ao longo da vida (LIMA, 2012; NOGUERA-RAMÍREZ, 2009), o Estado cria mecanismos para garantir a efetividade desse processo. Um desses mecanismos é a gestão, através do que Ball (2004) denomina um novo gerencialismo “em que prevalecem processos de autorregulação: as pessoas são motivadas a assumir performances de qualidade e excelência, supostamente sem os mecanismos diretos de repressão” (LOPES; LOPEZ, 2010, p. 93).

Argumentando que estamos diante de uma lógica mercantilista, Hypolito (2010) enfatiza que o modelo gerencial se insere nas instituições e prescreve determinado modo de ser, voltado à ideia de consumo e de autonomia do sujeito, como um consumidor apto a fazer suas escolhas. Esse modelo gerencialista adotado pelo Estado traz a ideia de “uma alternativa de gestão que superasse a dicotomia, gestão ‘estatal-centralizada-burocrática-ineficiente’ de um lado, ‘mercado-

³ Destaca-se que o conceito de cultura de performatividade se origina com Lyotard (1986). Para o autor, essa cultura não é assumida como necessariamente negativa, mas como um modo diverso de legitimação do conhecimento na pós-modernidade. Nesse processo de legitimação, o poder substitui os critérios de justiça, beleza ou verdade. No caso da legitimação pelo desempenho, advém dos resultados que este pode trazer para a solução de problemas, a melhoria da qualidade de vida e/ou a capacidade de produzir mais recursos econômicos. Assim, a lógica do desempenho torna-se uma forma de consolidação do sistema, pois, nessa lógica, determinados insumos produzem determinados resultados (LOPES; LOPEZ, 2010).

concorrencial-perfeito' de outro" (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 876). Desse modo, dentro de uma lógica de "quase mercado"⁴, introduz-se a concepção de gestão privada no sistema público educacional como uma forma de fomentar mais qualidade e superar os indicadores negativos apontados por sistemas de avaliação.

A partir do que foi exposto, podemos argumentar que o contexto neoliberal, a pressão de mecanismos internacionais, a cultura da performatividade e uma gestão baseada em um modelo gerencialista são fatores que contribuíram para que políticas de avaliação fossem sistematizadas em nosso país a partir da década de 1990. Essa sistematização se apresenta em três níveis no atual sistema educacional brasileiro. Freitas et al. (2011) realizaram uma pesquisa buscando apresentar conceitos para compreender os processos de avaliação em três níveis interligados. Segundo os autores, embora a avaliação da aprendizagem em sala de aula seja a mais conhecida, como a educação é um sistema regulado pelo Estado, devem-se considerar também a avaliação institucional e a avaliação de redes de ensino.

Nesse sentido, o primeiro nível do processo avaliativo é denominado avaliação da aprendizagem, que é o processo situado na sala de aula, entre o professor e o aluno. Freitas et al. (2011, p. 14) colocam que um dos equívocos desse tipo de avaliação é que, geralmente, ela se situa como uma "atividade formal que ocorre ao final do processo de ensino aprendizagem", em vez de se configurar como um processo que ocorre durante todo o percurso. Além disso, segundo os autores, a avaliação, como categoria central no processo pedagógico da escola atual, ocupa uma posição reguladora: ela define quais estudantes poderão ter acesso aos novos conteúdos no futuro e qual será a progressão ou não desses sujeitos. "Esse é o conceito de avaliação predominante na prática pedagógica, voltada para a classificação e seleção" (FREITAS et al., 2011, p. 16). Sabemos que seria impossível levar adiante um sistema educacional sem os processos avaliativos; porém, nesse âmbito de sala de aula, talvez o equívoco esteja em torná-los o centro determinante das atividades.

Além disso, Freitas et al. (2011) enfatizam que a escola encarna funções sociais da comunidade em que está inserida e, assim, "encarrega os procedimentos de avaliação, em sentido amplo, de garantir o controle de consecução de tais

⁴ A lógica de "quase mercado", conforme Souza e Oliveira (2003), se difere da lógica de mercado, porque supõe a indução de melhorias. Dessa forma, por meio de diagnósticos feitos por sistemas avaliativos, podem-se implementar soluções que venham de instituições privadas no setor público, sem que haja restrições.

funções – mesmo sob o rótulo de contínua e processual” (FREITAS et al., 2011, p. 18). Nesse contexto, estando diante da necessidade de uma formação voltada à instrução, Freitas et al. (2011, p. 21) argumentam que “o domínio do conhecimento passa a ser o foco da escola para que seus estudantes possam ser bem-sucedidos”. O processo de avaliação dos sistemas centra-se apenas na aferição de conhecimentos de Português e Matemática; no entanto, isso acaba causando uma limitação ao currículo e ao conhecimento escolar, que passam a ser baseados em habilidades e competências.

Um segundo nível de avaliação apontado é a avaliação institucional, “a avaliação do professor e dos outros profissionais que atuam na escola, como uma tarefa coletiva – como parte de seu projeto político-pedagógico” (FREITAS et al., 2011, p. 34). Apesar de enfatizarem a importância de a avaliação institucional ser referência ao projeto político-pedagógico da escola, visto que este é construído no coletivo, os autores apontam que, atualmente, alguns fatores têm dificultado esse processo. Um desses fatores é a desresponsabilização do Estado perante a educação; além disso, “também há uma parcela do funcionalismo público da educação que se desresponsabiliza igualmente pela educação das crianças – a despeito das condições de trabalho” (FREITAS et al., 2011, p. 43). No entanto, argumentamos que essas condições se estabelecem devido ao descaso desse mesmo Estado, o qual reduz ao mínimo sua quota de responsabilidade.

Por fim, apresenta-se o terceiro nível de avaliação, a avaliação de larga escala, criada com o objetivo de “[...] traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas” (FREITAS et al., 2011, p. 47). Como são um importante instrumento de monitoração das políticas públicas, seus resultados deveriam ser encaminhados às escolas, dando subsídios à avaliação institucional. A escola, por sua vez, faria a mediação para dar subsídios para a avaliação em sala de aula.

Com relação à avaliação em larga escala da educação básica e superior, nosso país possui vários programas, incluindo provas e avaliações:

- Prova Brasil: avalia a proficiência de estudantes da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa e Matemática;

- Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB): prova de medição semelhante à Prova Brasil, mas realizada por amostra e incluindo também a 3º série do ensino médio;
- Provinha Brasil: visa avaliar o progresso de estudantes no processo de alfabetização;
- Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): prova para avaliação do ensino médio que também pode ser utilizada para ingresso em universidades;
- Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA);
- Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE): busca aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação e as habilidades e competências em sua formação; e
- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): formado por três eixos principais – avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes; avalia aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, desempenho dos alunos, gestão da instituição, corpo docente, instalações, entre outros aspectos.

Além dessas provas e avaliações de larga escala, existem programas de estatísticas educacionais:

- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): indicador que visa medir cada escola e cada sistema de ensino, servindo de base para metas educativas; e
- Censos Escolares: instrumentos de coleta de informações da educação básica que abrangem as suas diferentes etapas e modalidades e que servem de referência para a formulação de políticas públicas e a execução de programas na área da educação (BRASIL, 2013).

O Brasil participa ainda de várias ações internacionais em colaboração com outros países e integra o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), organizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Freitas et al. (2011) argumentam que os três sistemas de avaliação – da aprendizagem, institucional e de larga escala – deveriam estar interligados. No entanto, como mostram estudos de Souza e Oliveira (2003), Sousa (2003), Coelho (2008), Hypolito (2010) e Lopes e Lopez (2010), realizados nos principais sistemas de avaliação em larga escala da educação básica – ENEM, SAEB e Prova Brasil –, essa articulação não se verifica na prática. Esses estudos mostram que as avaliações de larga escala têm se apresentado muito mais como um mecanismo de regulação, responsabilização e *accountability* estabelecido por meio da performatividade e do gerencialismo do que como uma ferramenta para que se possa realmente diagnosticar e criar políticas de melhora da qualidade da educação brasileira.

Além disso, essas políticas de avaliação de larga escala, como o SAEB e a Prova Brasil, têm acarretado possíveis consequências para as escolas e para os indivíduos nela inseridos. Nesse sentido, Bonamino e Souza (2012) apontam alguns riscos da utilização dessas avaliações, como o estreitamento do currículo, a mudança das práticas docentes e o treinamento dos alunos para as provas. Como essas avaliações estão voltadas a uma lógica instrumental, o currículo se reconfigura e passa a se direcionar à aquisição de competências. Em consequência, o centro do currículo e o conhecimento escolar se voltam à formação de habilidades e à produção de conceitos necessários à produtividade social e econômica.

Em que pese os tipos, níveis e riscos das avaliações existentes, é válido ressaltar que elas têm como principal função investigar a qualidade de uma realidade dada. No que tange à educação, deveriam ser articuladas e utilizadas pela gestão escolar para avaliar de forma emancipatória e formativa sua instituição, como veremos na seção que segue.

4.2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Em uma escola, a avaliação institucional, como argumenta Freitas et al. (2009, p. 35), “é um processo que envolve todos os seus atores, com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir de problemas concretos vivenciados por ela”. Para melhorar a qualidade da educação prestada, uma instituição deve focar seus esforços em construir uma avaliação do todo da instituição que possa, de um lado, fazer uso dos resultados das avaliações de larga

escala e, de outro, refletir sobre o resultado apontado pela sua avaliação institucional para fortalecer a avaliação da aprendizagem. Diferentemente da avaliação de larga escala, externa à escola, e da avaliação da aprendizagem, em nível de sala de aula, a avaliação institucional é interna à escola e se realiza sob seu comando. Nesse sentido, esse nível de avaliação possibilita ao coletivo diagnosticar problemas, refletir sobre eles e pensar em situações de melhoria ou superação.

A avaliação institucional permite, pois, ao coletivo das escolas e aos gestores do nível central que se beneficiem complementarmente dos dados da avaliação para construir um sistema de monitoramento dos problemas que se propõem equacionar numa linha do tempo e no âmbito de suas competências. Isso contribui para que as prioridades possam ser revistas e reposicionadas a partir de demandas do projeto político-pedagógico e também permite o controle social sobre as decisões que afetam políticas públicas tão importantes quanto as da educação. (FREITAS et al., 2009, p. 38)

Esse nível de avaliação se torna um instrumento valioso que uma instituição educacional pode construir e implementar “para produzir um conhecimento do desejável e do indesejável do interior da organização, [...] com o objetivo de subsidiar qualquer planejamento para melhorar a qualidade dessa organização” (MÜLLER, 2001, p. 7). Para o referido autor, a avaliação só poderá contribuir para a melhoria da qualidade “na medida em que a comunidade escolar for conhecedora dos dados revelados sobre a escola e pode refletir como anda sua prática que, pela sua decisão, vai ser mantida ou transformada” (MÜLLER, 2001, p. 12).

É na avaliação democrática que as escolas encontram o modelo ideal, pois sendo democrática reflete a vontade que todos possuem para analisar suas instituições no sentido de melhorá-las, é um exercício de autonomia e liberdade porque é a decisão de todos por uma escolha que virá auxiliar na compreensão e no conhecimento de sua escola. (MÜLLER, 2001, p. 24)

Nesse sentido, como argumenta Balzan (1995), a avaliação institucional, entendida como um processo democrático envolvendo os diferentes segmentos da instituição, não se faz de repente, mas durante um espaço de tempo geralmente longo, “que exige muita paciência por parte daqueles que assumem sua coordenação e que, obrigatoriamente, implica a existência de condições prévias favoráveis à sua implementação e desenvolvimento” (BALZAN, 1995, p. 115). Além disso, conforme Sá (2009), a avaliação institucional precisa ser holística e integradora: holística na medida em que a escola precisa ser tomada e avaliada

enquanto totalidade, e integradora ao passo que necessita articular “as várias démarches avaliativas e à sua subordinação ao documento que é suposto conferir rumo e identidade à escola – o seu Projeto Educativo” (SÁ, 2009, p. 89). Então nos parece que o processo de avaliação institucional ideal deve ter as seguintes características:

- ser democrático, no sentido de considerar que os integrantes da ação educativa são capazes de assumir o processo de transformação da educação escolar, sob a ótica dos interesses das camadas majoritárias da população;
- ser abrangente, significando que todos os integrantes e os diversos componentes da organização escolar sejam avaliados: a atuação do professor e de outros profissionais da escola; os conteúdos e processos de ensino; as condições, as dinâmicas e as relações de trabalho; os recursos físicos e materiais disponíveis; a articulação da escola com a comunidade, com os grupos organizados da sociedade; as relações da escola com outras escolas e instâncias do sistema;
- ser participativo, prevendo a cooperação de todos, desde a definição de como a avaliação deve ser conduzida até a análise dos resultados e a escolha dos rumos de ação a serem seguidos;
- ser contínuo, constituindo-se efetivamente em uma prática dinâmica de investigação, que integra o planejamento escolar em uma dimensão educativa. (SOUSA, 1995, p. 64)

E se a avaliação deve ser democrática, abrangente, participativa e contínua, deve também ter um objetivo. Para Gadotti (2009), a avaliação possui sempre objetivo externo e interno, sendo o primeiro a melhoria da qualidade dos serviços prestados pela instituição e o segundo a melhoria das relações sociais, humanas e interpessoais e o aperfeiçoamento continuado de seus integrantes. Conforme o autor, para que atinja esses objetivos, a avaliação deve ser considerada um processo crítico e dialógico que busca atribuir valores a meios e processos, alcançar os objetivos institucionais (a qualidade do ensino e a educação cidadã), cumprir função diagnóstica (não classificatória) e promover mudanças na realidade.

4.3 POR UMA AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Pensando em uma avaliação que se construa dentro dessa linha formativa e emancipatória, voltamos a sinalizar como um possível caminho, a Avaliação Institucional Participativa (AIP). Como já posto na revisão de literatura apresentada, estudos recentes têm apontado esse tipo de avaliação como um instrumento de monitoramento e aprimoramento da educação básica. Projetos de AIP, de

perspectiva abrangente, como defendem Sorde e Lukde (2009, p. 322), “potencializam a adesão dos atores da escola a projetos de qualificação do ensino, inserindo-os, inclusive, na formulação das metas, regras e ou estratégias que orientam e impulsionam o agir da escola rumo à superação de seus limites”.

Avaliar a escola e construir juízo de valor sobre a função social que possui implica um zelo bastante acentuado, dadas as mudanças que assolam nossa sociedade. Cabe atualizar esta função de modo que acompanhe os novos desafios impostos pela realidade, porém sem perder o compromisso com as crianças e jovens, em especial aqueles menos favorecidos, para quem a permanência na escola pode e precisa fazer diferença. (SORDE; LUKDE, 2009, p. 328)

Deste modo, sabendo que os mecanismos de avaliação têm se apresentado como uma forma de regulação, responsabilização e *accountability* estabelecida por meio da performatividade e do gerencialismo, insistimos na ideia de desenvolver uma proposta que possa, além de diagnosticar a realidade, propor alternativas que venham a melhorar o que está posto, uma avaliação participativa que tenha caráter formativo e emancipatório. Assim, pensamos que reatualizar a avaliação emancipatória apontada por Saul (1994), ao analisar programas educativos, é de extrema importância. O Quadro 1 apresenta, de forma sistemática, o paradigma da avaliação emancipatória, destacando suas principais características e respectivas descrições. Apesar de a autora indicar tal proposta para avaliar programas educacionais e sociais, pensamos que ela pode ser adaptada para avaliação institucional.

Analisando o quadro, pode-se perceber que a avaliação emancipatória se preocupa não apenas em diagnosticar a realidade, mas, com um olhar crítico, perceber essa realidade e propor uma transformação. É um instrumento de caráter participativo e democrático que propõe uma mudança: a emancipação do que se está sendo avaliado⁵.

⁵ No Apêndice A, com o intuito de observar o paradigma da avaliação emancipatória apontado por Saul (1994) e com o olhar para a análise dos requisitos fundamentais para o desenvolvimento de um *software* inteligente que auxilie a gestão escolar a avaliar a qualidade social de sua instituição, apresenta-se a busca de características emancipatórias nos documentos selecionados – CAQi, Documento Final da CONAE e INDIQUE (Ensino Fundamental).

| Quadro 1 – O paradigma da avaliação emancipatória | |
|--|--|
| CARACTERÍSTICAS | DESCRIÇÃO |
| NATUREZA DA AVALIAÇÃO | <ul style="list-style-type: none"> • Processo de análise e crítica de dada realidade visando a sua transformação. |
| ENFOQUE | <ul style="list-style-type: none"> • Qualitativo. • Praxiológico: busca apreender o fenômeno em seus movimentos e em sua relação com a realidade, objetivando a sua transformação e não apenas a sua descrição. |
| INTERESSE | <ul style="list-style-type: none"> • Emancipador, ou seja, libertador; visa provocar a crítica, libertando o sujeito de condicionamentos determinados. |
| VERTENTE | <ul style="list-style-type: none"> • Político-pedagógica. |
| COMPROMISSOS | <ul style="list-style-type: none"> • Propiciar que pessoas direta ou indiretamente atingidas por uma ação educacional escrevam a sua própria história. • O avaliador se compromete com a “causa” dos grupos que se propõe a avaliar. |
| CONCEITOS BÁSICOS | <ul style="list-style-type: none"> • Emancipação. • Decisão democrática. • Transformação. • Crítica educativa. |
| OBJETIVOS | <ul style="list-style-type: none"> • “Iluminar” o caminho da transformação. • Beneficiar audiências em termos de torná-las autodeterminadas. |
| ALVOS DA AVALIAÇÃO | <ul style="list-style-type: none"> • Programas educacionais ou sociais. |

| | |
|-------------------------------|--|
| PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS | <ul style="list-style-type: none"> • Antidogmatismo. • Autenticidade e compromisso. • Restituição sistemática (direito à informação). • Ritmo e equilíbrio da ação-reflexão. |
| MOMENTOS DA AVALIAÇÃO | <ul style="list-style-type: none"> • Descrição da realidade. • Crítica da realidade. • Criação coletiva. |
| PROCEDIMENTOS | <ul style="list-style-type: none"> • Dialógico. • Participante. • Utilização de técnicas do tipo: entrevistas livres, debates. |
| TIPOS DE DADOS | <ul style="list-style-type: none"> • Predominantemente qualitativos. • Utilizam-se também dados quantitativos. |
| PAPEL DO AVALIADOR | <ul style="list-style-type: none"> • Coordenador e orientador do trabalho avaliativo. • O avaliador, preferencialmente, pertence à equipe que planeja e desenvolve um programa. |
| REQUISITOS DO AVALIADOR | <ul style="list-style-type: none"> • Experiência em pesquisa e em avaliação. • Habilidade de relacionamento interpessoal. |

Fonte: Saul (1994).

Pensar em reatualizar uma prática emancipatória nos faz investigar como a perdemos de vista. Conforme Pereira e Carvalho (2008), em sua construção teórica, Boaventura afirma que o projeto da modernidade possui duas formas de conhecimento: o conhecimento regulação e o conhecimento emancipação. “Os pontos extremos do primeiro são o caos (ignorância) e a ordem (conhecimento); do segundo são o colonialismo (ignorância) e a solidariedade (conhecimento)” (PEREIRA; CARVALHO, 2008, p. 46). O pilar da regulação é constituído por três princípios (o Estado, o mercado e a comunidade) e o da emancipação pela articulação entre três dimensões da racionalização e secularização da vida coletiva (a racionalidade moral-prática do direito moderno, a racionalidade cognitivo-experimental da ciência e da técnica modernas e a racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura modernas).

Segundo Santos (1991), o projeto da modernidade é caracterizado por um equilíbrio entre os dois pilares, regulação e emancipação. O equilíbrio entre os pilares se estabelece pelo desenvolvimento harmonioso de cada um deles, bem como das relações dinâmicas entre eles. Conforme o autor, esse equilíbrio nunca se deu e houve um conseqüente excesso de regulação.

A absorção do pilar da emancipação pelo pilar da regulação se deu através da convergência entre modernidade e capitalismo e a conseqüente racionalização da vida coletiva baseada apenas na ciência moderna e no direito estatal moderno (Santos, 2000, p. 42). A sobreposição do conhecimento regulação sobre o conhecimento emancipação se deu através da imposição da racionalidade cognitivo-instrumental sobre as outras formas de racionalidade e a imposição do princípio da regulação mercado sobre os outros dois princípios, Estado e comunidade. Portanto, a emancipação esgotou-se na própria regulação e, assim, a ciência tornou-se a forma de racionalidade hegemônica e o mercado, o único princípio regulador moderno. É o que o autor vai definir como a hipercientificização⁶ da emancipação e a hipermercadorização da regulação. (PEREIRA; CARVALHO, 2008, p. 47)

No entanto, conforme Pereira e Carvalho (2008), para Santos o princípio da comunidade é o mais bem colocado para instaurar uma dialética positiva com o pilar da emancipação e possibilitar um equilíbrio entre regulação e emancipação. Alguns dos elementos constitutivos da comunidade são o prazer, a participação e a

⁶ A hipercientificização da emancipação pode ser entendida como uma limitação ao conhecimento emancipação, pois a imposição da ciência sobre o seu duplo na modernidade, o senso comum, acabou por levar às monoculturas das práticas e do saber. Com o passar do tempo a ciência acabou por se tornar uma forma de conhecimento superior, isolada e intocável (PEREIRA; CARVALHO, 2008, p. 48).

solidariedade. Assim, com vistas a romper o conhecimento-regulação, a “comunidade pode tornar-se ‘o campo privilegiado do conhecimento-emancipação’ se este for concebido como trajectória que leva o indivíduo de um estado de ignorância a um estado de saber que se pode designar por solidariedade” (AFONSO, 2009, p. 123).

Para Afonso (2009), uma teoria como esta, que busca um conhecimento-emancipação pelo viés da comunidade, é extremamente oportuna para a defesa de uma política avaliativa diferente da que tem atravessado os últimos anos. Nesse sentido, o autor defende relocalizar uma avaliação formativa, considerando-a eixo fundamental na articulação entre Estado e comunidade, já que essa perspectiva, “enquanto lugar de definição dos objectivos educacionais e espaço de cidadania, parece ser a forma de avaliação pedagógica mais congruente com o princípio da comunidade e com o pilar da emancipação” (AFONSO, 2009, p. 125). Então, ao que parece, a avaliação formativa pode promover um novo equilíbrio no pilar da regulação a favor do pilar da emancipação. Mais que isso, a avaliação formativa deve ser tomada, como defende Afonso (2009, p. 40), “enquanto dispositivo pedagógico adequado à concretização de uma efectiva igualdade de oportunidades de sucesso na escola básica”.

Portanto, uma avaliação institucional emancipadora precisa ser formativa, transformar, ser democrática, participativa, abrangente e integradora. Não basta mais diagnosticar, pois para essa função já temos instrumentos suficientes. Ela precisa, além de tudo, ser participativa, envolver todos os indivíduos da comunidade escolar; no entanto, precisa ter um órgão que coordene sua ação – é aí que ocorre sua articulação com a gestão escolar, como veremos a seguir.

4.4 GESTÃO E AVALIAÇÃO ESCOLAR

Conforme Tenório e Lopes (2010), a avaliação é uma atividade que comporta três grandes momentos: o primeiro é o de diagnóstico, quando se buscam informações fidedignas e precisas; o segundo é o de julgamento, quando as informações que foram coletadas, organizadas e analisadas servirão de base para a tomada de decisão com relação ao processo que está sendo avaliado; e o terceiro é o de uso da decisão visando à melhoria do processo. Dessa maneira, considera-se que a avaliação “[...] é um processo que envolve a coleta de informações de

qualidade para a tomada de decisão e para melhoria dos processos” (TENÓRIO; LOPES, 2010, p. 82). Sendo assim, toda avaliação “[...] somente faz sentido como parte de um processo de gestão que permitirá a ação posterior que visa à melhoria dos processos” (TENÓRIO; LOPES, 2010, p. 82).

[...] grande parte das dificuldades de implementação das melhorias advindas do processo de avaliação dá-se devido ao fato de que, em geral, a concepção do modelo de gestão foi realizada sem incorporar a avaliação organicamente como parte da gestão. Nesses casos a avaliação é sempre um processo exterior à gestão e a partir daí todas as dificuldades inerentes a uma ação alienígena a um processo surgem: reação negativa dos envolvidos; resistência à mudança; dificuldades dos avaliadores falarem a mesma linguagem dos pares etc. (TENÓRIO; LOPES, 2010, p. 82).

Por isso, argumentamos que a avaliação precisa ser incorporada como uma ação partícipe ao processo de gestão, para que seus diagnósticos possam resultar em planejamento e replanejamento das ações com menos traumas possíveis. Conforme enfatizam Tenório e Lopes (2010), a avaliação é um instrumento fundamental da gestão, pois se configura como um elemento de controle, de regulação e de negociação para a tomada de decisão.

Decidir é uma dimensão da gestão que também está implícita na avaliação. Em qualquer processo de gestão ou de avaliação, as decisões tomadas são ações que visam estimular e guiar os interessados [...] ao compromisso, à intervenção; e, visto que essas ações estão sujeitas ao planejamento e à avaliação, a tomada de decisão faz parte do processo de avaliação e gestão, aproximando-as e imbricando-as, o que permite compreender que a avaliação é uma forma de gestão. (TENÓRIO; LOPES, 2010, p. 72)

No entanto, vale ressaltar que a avaliação não é uma esfera que resolve problemas ou que inova⁷. A avaliação é um instrumento utilizado para investigar a realidade e propiciar ao gestor a realização de intervenções. Segundo Luckesi (2012, p. 13), “[...] quem resolve problemas ou inova é o gestor, definido, aqui, num sentido bem amplo, como aquele que age, gerando os resultados que deseja e nos quais investe; isto é, aquele que decide e age”. Desse modo, a avaliação se

⁷ Segundo Luckesi (2012, p. 13), inovar é “[...] propor e construir novas possibilidades que redundam em ‘produtos’ que sejam adequados, úteis e belos, [...] significa trazer soluções novas, que se traduzam em atendimento às necessidades emergentes, em funcionalidade, bem-estar e beleza”. Na educação, “a inovação se dá seja nas proposições filosóficas, na prática de investigação científica; seja na proposição de soluções novas, tanto para o sistema de ensino como para o ensino-aprendizagem, nos recursos para o ensino e para a aprendizagem; seja nas relações interpessoais entre profissionais de uma instituição educativa, como também entre educadores e educandos, entre outras possibilidades”.

apresenta com o “[...] papel de subsidiar o sujeito da ação em seus atos criativos e construtivos” (LUCKESI, 2012, p. 13). Além disso, é a avaliação que subsidia as decisões mais adequadas possíveis, já que, conforme Luckesi (2012, p. 18), “Sem o uso dos recursos da avaliação com rigor metodológico, as decisões seriam aleatórias e, por isso, arbitrárias”. O gestor que procura verificar aquilo que está sendo feito, para melhorar ou reforçar, faz uso da avaliação que

1) subsidia a correção de um curso de ação, caso seja considerado inadequado ou insatisfatório; 2) permite desistir de um curso de ação, caso se chegue à conclusão de que ele não responde nem responderá ao que se espera; 3) permite inovar, ao se descobrir que as qualidades obtidas não são as esperadas e desejadas; 4) permite, por fim, concluir que se atingiu o que se desejava (o que se expressa como “certificação” da qualidade dos resultados construídos, ou seja, como um testemunho que, no caso, significa: “chegamos a um resultado satisfatório”). (LUCKESI, 2012, p. 20)

Reconhecendo que o desenvolvimento efetivo de uma gestão vai depender de outros campos, como financiamento, autonomia administrativa e pedagógica, descentralização e democratização, ainda assim acreditamos na importância de se fazer uso da avaliação nas instituições. A avaliação não é o fim último da gestão escolar, mas é uma aliada que fortalece a ação do gestor. Como argumentam Tenório e Souza (2010), na educação, medir, avaliar e informar são estratégias para o êxito da gestão escolar, já que, com os resultados, cabe à escola elaborar plano e medidas para melhorar os pontos fracos e fortalecer os pontos fortes diagnosticados.

Considerando que a avaliação é um processo permeado de informações relevantes que configuram um diagnóstico capaz de fornecer subsídios para a tomada de decisão, é tarefa primordial da gestão refletir como os usos das informações recebidas e produzidas podem estar a serviço da melhoria da gestão [...] e da qualidade social da educação, criando as condições propiciadoras para seu efetivo uso, juntamente com a equipe. (FERREIRA; DÉCIA; MASCARENHAS, 2010, p. 164)

Considerando a complexidade de se garantir uma educação de qualidade pautada no direito à educação, na transmissão do saber produzido pela humanidade e na produção de conhecimento poderoso, acreditamos que somente uma escola com qualidade seria capaz de realizar tal processo. Porém, o grande desafio, principalmente para a gestão escolar, se encontra em definir a qualidade das instituições em tempos de IDEB, quando provas de larga escala que aferem apenas

conhecimentos de português, matemática e ciência definem as “melhores” e as “piores” escolas segundo seus resultados, sem considerar outros fatores intra e extraescolares. Em consequência, devido a sua grande visibilidade, esses resultados acabam se tornando o principal, se não o único, referencial de qualidade considerado pela sociedade.

[...] os resultados do IDEB podem orientar ações macroeducacionais no tempo médio do educando na escola e seu desempenho, exigindo, por sua vez, que avaliações internas dos sistemas sejam realizadas complementarmente ao IDEB, visando compreender os determinantes que condicionam os resultados encontrados. (FERREIRA; VIEIRA, 2010, p. 251)

Portanto, entendemos que o IDEB precisa ser tomado como um indicador, e não como sinônimo de qualidade, posto que, como enfatizam Amorim, Andrade e Tenório (2010, p. 214), um indicador aponta uma direção “não como uma ordem, mas como uma tendência possível, um indicador não afirma, mas pergunta; um indicador não conforma, mas provoca”.

Não há dúvidas quanto aos limites de um indicador numérico, qualquer que seja este indicador, para representar a qualidade da educação. Mas isto não pode ser entendido como incapacidade absoluta de representação, levando à rejeição total destes instrumentos para representar a qualidade. A aceitação completa e cega é tão ingênua quanto a rejeição pura e simples. (AMORIM; ANDRADE; TENÓRIO, 2010, p. 214)

Dessa forma, além da utilização de indicadores, a gestão escolar pode lançar mão da avaliação para diagnosticar a situação de sua escola e assim aferir sua qualidade. É nessa linha que se inscreve a possibilidade de fazer uso de uma ferramenta de avaliação, por meio de um *software* inteligente, que considere outras dimensões e aspectos além de indicadores como o IDEB, podendo auxiliar a escola nessa atividade.

No entanto, se queremos aferir a qualidade de uma instituição escolar, precisamos antes definir qual é a qualidade que queremos. É nesse sentido que se encaminha o próximo capítulo.

5 EDUCAÇÃO E QUALIDADE: A CONFORMAÇÃO DE SENTIDOS

Neste capítulo, buscamos demonstrar que o conceito de qualidade em educação é polissêmico, alterando-se no tempo e no espaço e produzindo uma disputa de sentidos em torno de sua construção. Iniciamos apresentando a forma como esse conceito foi se delineando na educação brasileira, historicamente e constitucionalmente, até a atualidade. Em seguida, trazemos o conceito de qualidade social como uma proposta emancipadora, bem como seus principais princípios.

5.1 A QUALIDADE NO CONTEXTO BRASILEIRO

Devido à polissemia do termo, é muito difícil se chegar a um consenso sobre o que seja qualidade em educação. No entanto, Oliveira e Araujo (2005) argumentam que, no Brasil, historicamente, essa qualidade foi percebida de três formas diversas: determinada pela oferta insuficiente, relacionada ao fluxo escolar e associada à aferição de desempenho por meio de sistemas de avaliação de larga escala.

A primeira noção de qualidade da educação escolar brasileira estava condicionada pelo acesso insuficiente, já que a escola pública atendia apenas a uma minoria privilegiada. “As estatísticas educacionais brasileiras evidenciam, por exemplo, que na década de 1920 mais de 60% da população brasileira era de analfabetos” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 8). Como a qualidade da educação era medida pela quantidade de vagas disponíveis no sistema escolar, a falta de oferta de matrículas evidenciava a baixa qualidade da educação brasileira na época.

O problema da qualidade da educação foi gradativamente se tornando “[...] central no debate educacional a partir da década de 1940, quando tem início, inclusive no Brasil, um processo significativo de expansão das oportunidades de escolarização da população” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 8). No entanto, essa política de ampliação “[...] concentrou-se, basicamente, na construção de prédios escolares, na compra de material escolar, muitas vezes de segunda categoria, e na precarização do trabalho docente pelo aviltamento dos salários e das condições de trabalho” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 9). Isso mostra que não houve uma preocupação com a qualidade do ensino nesse processo. “Os nossos políticos

primaram pela construção de escolas para toda a população, sem que fosse dada a ênfase necessária na questão da qualidade do ensino a ser oferecido por essas escolas” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 9). Em outras palavras, a demanda pela oferta de vagas era muito mais intensa do que a preocupação sobre como deveria se dar essa ampliação do sistema educativo e sobre as condições necessárias para ofertar uma educação de qualidade para todos.

Se, por um lado, o primeiro indicador de qualidade incorporado na cultura escolar brasileira foi condicionado pela oferta limitada, e um dos seus principais efeitos foi a política de expansão da oferta pela ampliação da rede escolar, por outro, a ampliação das oportunidades de escolarização da população gerou obstáculos relativos ao prosseguimento dos estudos desses novos usuários da escola pública, visto que não tinham as mesmas experiências culturais dos grupos que tinham acesso à escola anteriormente, e esta não se reestruturou para receber essa nova população. (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 9-10)

Com a democratização do ensino⁸ quase suprimindo o primeiro indicador de qualidade – o acesso limitado –, surge o segundo indicador, relacionado à permanência efetiva do aluno na escola pública. Conforme Oliveira e Araujo (2005, p. 10), esse é “[...] outro conceito de qualidade, agora relacionado à ideia de fluxo, definido como número de alunos que progredem dentro de determinado sistema de ensino”.

Já a partir do final da década de 1970, por meio da comparação entre o número de alunos que entrava e saía do sistema educacional, era medida a qualidade da escola. Se a entrada de estudantes fosse maior do que a saída, a escola e o sistema eram considerados de baixa qualidade. Em nosso sistema educacional, no final da década de 1980, apesar do aumento do número de matrículas na etapa obrigatória de ensino, havia uma expressiva taxa de repetência: “[...] de cada 100 crianças que ingressavam na 1ª série, 48 eram reprovadas e duas evadiam (Brasil, Ministério da Educação, 1998), o que evidenciava a baixa qualidade da educação oferecida à população brasileira” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 10).

⁸ Para Luckesi (2006), o primeiro elemento que constitui a democratização do ensino é a garantia a todos da possibilidade de ingressar no processo de escolarização; o segundo elemento é a permanência na escola e, como consequência, a terminalidade escolar; e o terceiro é a qualidade do ensino (apropriação significativa dos conhecimentos). Nesse sentido, se não forem garantidos os três elementos, não será possível realizar uma efetiva democratização do ensino.

Ainda, de acordo com Oliveira e Araujo (2005), nos anos 1990, com a promulgação da LDB (Lei nº 9.394/96), começaram a se difundir⁹ algumas estratégias para a regularização do fluxo no ensino fundamental, como a adoção de ciclos de escolarização, a promoção continuada e os programas de aceleração de aprendizagem. Os referidos autores fazem uma comparação do número de matrículas no ensino fundamental de 1975 até 2002 e concluem que houve uma queda expressiva na taxa de repetência, um aumento no número de alunos atingindo as séries finais do ensino fundamental e uma distribuição mais equitativa entre as séries, aproximando-se de um fluxo homogêneo. No entanto,

A adoção de ciclos, da promoção automática e de programas de aceleração da aprendizagem incide exatamente na questão da falta de qualidade, evitando os mecanismos internos de seletividade escolar que consistiam basicamente na reprovação e na exclusão pela expulsão “contabilizada” como evasão. Pode-se discutir se essas políticas e programas surtem o efeito de melhoria da qualidade de ensino. Na verdade, o seu grande impacto observa-se nos índices utilizados até então para medir a eficiência dos sistemas de ensino, não incidindo diretamente sobre o problema. (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 11)

Essas políticas de progressão continuada, ciclos e aprovação automática, as quais incidem no combate à reprovação escolar, acabam incorrendo, conforme Oliveira e Araujo (2005, p. 12), “[...] sobre os índices de ‘produtividade’ dos sistemas, gera-se um novo problema, uma vez que esses mesmos índices deixam de ser uma medida adequada para aferir a qualidade”. Ou seja, com a existência de políticas que induzem um índice de aprovação superior a 70%, torna-se complexa a aferição da qualidade do sistema educacional.

Surge, então, nos anos 1990, no Brasil, um terceiro indicador de qualidade: a aferição da capacidade cognitiva dos estudantes a partir de testes padronizados em larga escala, como o SAEB. Com base em diretrizes e matrizes curriculares, segundo as diferentes etapas e modalidades de escolarização, são constituídos e aplicados testes padronizados que, em tese, têm a capacidade de aferir se o aluno aprendeu ou não os conteúdos prescritos para sua etapa ou nível de escolarização. Dessa maneira, a qualidade da educação escolar brasileira passa a ser definida pelo resultado desses testes padronizados de larga escala.

⁹ A ênfase maior ocorre a partir da promulgação da LDB em 1996; no entanto, alguns Estados e municípios já vinham, desde a década de 1980, adotando essas medidas de regularização do fluxo escolar (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005).

Historicamente, podemos inferir, então, que a qualidade da educação escolar brasileira se definiu nesses três aspectos: acesso, fluxo escolar e avaliação de larga escala. Faz-se necessário, agora, saber de que forma se estabeleceu, na legislação brasileira, a garantia do direito de acesso a todos a uma educação escolar de qualidade.

A Constituição Federal de 1988 define em seu art. 206, inciso VII, que o ensino será ministrado com base no princípio de garantia de padrão de qualidade. No art. 211, parágrafo 1º, define que a União, os Estados e Municípios se organizarão em regime de colaboração. A União organizará o sistema de ensino, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino. Além disso, em seu art. 212, parágrafo 3º, a Constituição determina o percentual mínimo que a União, os Estados e os Municípios devem destinar à educação. A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório quanto à universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade (BRASIL, 1988).

Em consonância, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) reforçou a Constituição de 1988. Em seu art. 3º, inciso IX, a LDB prevê o ensino ministrado com base na garantia de padrão de qualidade. Já no art. 4º, inciso IX, determina o dever do Estado com a educação escolar pública, devendo ser efetivado com padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Em seu art. 9º, inciso VI, a LDB confia à União assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. Além disso, em seu art. 74, estabelece que a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno capaz de assegurar ensino de qualidade (BRASIL, 1996).

No ano de 2001, foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual, em um prazo de 10 anos, tem como um de seus objetivos e prioridades a melhoria

da qualidade do ensino em todos os níveis de escolarização. Para isso, o plano faz um diagnóstico das diferentes etapas e modalidades da educação escolar brasileira e estabelece diretrizes e metas para serem executadas até o ano de 2011 (BRASIL, 2001).

Ainda no intuito de melhorar a qualidade da educação, em 2007 foi instituído o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual, através do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, instituiu o programa estratégico Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Tal plano, ao discutir a questão da qualidade em educação, em seu art. 3º, estabelece que a qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do SAEB (BRASIL, 2007).

Como mais recente projeto de lei, temos o novo PNE, o qual, ao contrário do plano decenal anterior (2001-2010; Lei nº 10.172/01), não apresenta um diagnóstico da educação básica atual. O novo plano tem, como Meta 7, fomentar a qualidade da educação básica com a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir médias nacionais definidas para o IDEB. Para isso, ele prevê um conjunto de 35 estratégias. Além disso, ao abordar a questão da qualidade, fica evidente no decorrer do documento a grande ênfase dada à utilização de avaliações de larga escala e à utilização do IDEB e do PISA como indicadores de qualidade do ensino (BRASIL, 2010a).

Como se percebe, a legislação brasileira incorporou, a partir da Constituição, o conceito de qualidade no ensino; no entanto, apesar de prever diretrizes e metas e, ainda, programas e ações para a melhoria da educação escolar, não esclareceu em que consistiria o “padrão de qualidade” do ensino brasileiro. O novo PNE, por exemplo, apesar de mencionar várias vezes o conceito de qualidade, estabelece como estratégia (item 7.21) que a União deverá estabelecer, em regime de colaboração, no prazo máximo de dois anos após a publicação do plano, parâmetros mínimos de qualidade dos serviços da educação básica, a serem utilizados como referência e também como instrumento para a adoção de medidas para a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 2010a); ou seja, não explicita no documento o que seria esse “padrão de qualidade” mencionado.

No entanto, vale lembrar que esse documento é resultado de diversas

conferências¹⁰ nacionais de educação realizadas nos últimos anos, em especial da Conferência Nacional de Educação (CONAE), a qual englobou diversas conferências estaduais e municipais a partir de 2009. As discussões realizadas na CONAE culminaram no Documento Final que serviu de referencial e subsídio efetivo para a construção do novo PNE.

[...] o Documento Final, resultado da Conae, ao indicar concepções, proposições e potencialidades para as políticas nacionais de educação, bem como a sinalização de perspectivas direcionadas à garantia de educação de qualidade para todos/as, constitui-se em marco para a construção de um novo Plano Nacional de Educação com ampla participação das sociedades civil e política. (BRASIL, 2010b, p. 13-14)

No Documento Final, a qualidade em educação ganha destaque nos eixos I – *Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional* e II – *Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação*, nos quais ficam explicitados alguns princípios e dimensões para se construir uma educação de qualidade. Entretanto, vale lembrar que o PNE foi enxugado, não abrangendo todas as discussões do Documento Final.

Além disso, cabe ressaltar que, para além da legislação brasileira que institui as políticas públicas educacionais, é cada vez mais forte a presença de organismos internacionais (UNESCO, Banco Mundial, OCDE, CEPAL, PNUD, UNICEF) financiando projetos e programas, o que, por consequência, reorienta as políticas em nosso país. Por isso, cabe apresentar qual é o conceito de qualidade em educação adotado por alguns desses organismos. As concepções de qualidade presentes nos documentos dessas organizações multilaterais, apesar de variações, possuem pontos em comum, entre eles, como destacam Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 12), “[...] a vinculação do conceito de qualidade a medição, rendimento e a indicação da necessidade da instituição de programas de avaliação da aprendizagem, além de apontar algumas condições básicas para o alcance da qualidade pretendida”.

A CEPAL (Comissão Econômica para América Latina e Caribe), em seus documentos, enfatiza a necessidade da utilização de provas ou outros instrumentos

¹⁰ Conferências Nacionais de Educação Básica, de Educação Profissional e Tecnológica, da Educação Escolar Indígena; Fórum Nacional de Educação Superior; e Seminário Nacional sobre o Plano Nacional de Educação 2011-2020.

para aferir a qualidade do ensino. De acordo com Dourado, Oliveira e Santos (2007), para a CEPAL, a avaliação é indispensável para monitorar as políticas e intervir no campo educativo. Seus documentos apontam que o estabelecimento de parâmetros de referência de aprendizagem, por meio de sistemas de medição, além da indicação de padrões, insumos e processos eficazes que levem ao avanço do rendimento escolar, são capazes de mobilizar a opinião pública a favor da educação. Além disso, para melhorar a qualidade do ensino, esse organismo coloca como necessárias uma infraestrutura adequada às escolas (com suporte tecnológico que transmita aos educandos novas habilidades na aquisição de informações e conhecimento), ampliação da jornada escolar, reformulação dos programas curriculares e capacitação docente.

A UNESCO, por sua vez, em seus documentos, aborda a questão da qualidade como um fenômeno complexo e multifacetário, composto por quatro dimensões: pedagógica, cultural, social e financeira. Para definir a qualidade do ensino, a UNESCO utiliza o paradigma insumo-processo-resultados. Como destacam Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 12), a qualidade “[...] é definida com relação aos recursos materiais e humanos que nela se investem, assim como em relação ao que ocorre no âmbito da instituição escolar e da sala de aula”. Além disso, a UNESCO também articula a qualidade da educação com a avaliação de desempenho dos estudantes, ressaltando que a qualidade “[...] pode ser definida a partir dos resultados educativos expressos no desempenho dos estudantes” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 12).

Nos documentos do Banco Mundial, a qualidade em educação “[...] volta-se, em geral, para a mensuração da eficiência e eficácia dos sistemas educativos, por meio, sobretudo, da medição dos processos de ensino e aprendizagem” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 13). Esse organismo propõe e financia projetos que tenham como concepção que a melhoria da qualidade do ensino se efetiva por meio da criação de sistemas de avaliação da aprendizagem e pela garantia de insumos nas escolas.

Percebemos, então, que o conceito de “qualidade em educação” é polissêmico e se modifica no tempo e no espaço. Na atualidade, apesar de não termos na legislação uma definição explícita de um “padrão de qualidade” para a educação escolar, esse conceito tem se articulado com o conceito de avaliação escolar. Dessa forma, ferramentas de avaliação em larga escala, como o SAEB, a

Prova Brasil e o PISA, e indicadores de qualidade, como o IDEB, têm sido os grandes responsáveis pela indicação da qualidade do sistema escolar vigente.

No entanto, acreditamos que, além de avaliar a qualidade do sistema escolar como um todo por meio dessas avaliações de larga escala, o mais interessante é investir, principalmente, em uma avaliação institucional emancipatória que avalie a qualidade das instituições de ensino, considerando nesta os resultados das avaliações de larga escala. Assim, depois de se analisar e refletir a qualidade em esferas micro, pode-se evoluir para a esfera macro (o sistema nacional como um todo). Mas, para isso, precisamos definir qual qualidade queremos para instituições escolares, dimensão a ser abordada na próxima seção.

5.2 EDUCAÇÃO E QUALIDADE SOCIAL EMANCIPADORA

Se o que pretendemos é definir o que vem a ser uma escola de qualidade, primeiro voltamos a reafirmar que nos distanciamos de uma proposta de qualidade total (economicista, empresarial, pragmática) inserida em uma esfera gerencialista e performática. Opondo-se a isso, acolhemos a qualidade social como sendo a ideal para garantir o direito à educação e a função social da escola. Então, o que vem a ser a qualidade social?

Conforme Libâneo (2008), qualidade social é aquela que promove o domínio de conhecimento e o desenvolvimento das capacidades necessárias ao atendimento das necessidades individuais e sociais dos sujeitos, à inserção no mundo do trabalho e à constituição da cidadania, com vistas a uma sociedade mais justa e igualitária. Em resumo, “escola com qualidade social significa a inter-relação entre qualidade formal e política, é aquela baseada no conhecimento e na ampliação de capacidades cognitivas, operativas e sociais, com alto grau de inclusão” (LIBÂNEO, 2008, p. 66).

O sociólogo Pedro Demo analisa o conceito de qualidade e chega a algumas conclusões. A qualidade é, genuinamente, um atributo humano, e o que representa melhor a marca humana é o desenvolvimento humano. Dessa forma, “qualidade essencial seria aquela que expressa a competência ou a massa de manobra”. Competência histórica significa capacidade de agir, de intervir na realidade, portanto, capacidade participativa. Nesse sentido, a educação é o melhor caminho para desenvolver a competência histórica de fazer-se sujeito. Em síntese, buscar qualidade em qualquer instituição significa trabalhar com seres humanos para ajudá-los a se construírem como sujeitos. (LIBÂNEO, 2008, p. 66)

Conforme Libâneo (2008), Demo distingue, no campo da educação, a qualidade formal da qualidade política. A qualidade formal é o conhecimento que o sujeito aprende na escola, a formação básica capaz de torná-lo apto a saber pensar para melhor intervir. Já a qualidade política são os fins e valores sociais do conhecimento, ou seja, o objetivo de intervir na realidade visando ao bem comum. Desse modo, a qualidade formal e a qualidade política tornam-se complementares e indissociáveis na perspectiva de uma educação com qualidade social.

Nesse sentido, Libâneo (2008) caracteriza uma educação escolar de qualidade social nos seguintes aspectos:

- Sólida formação básica capaz de desenvolver habilidades cognitivas, operativas e sociais por meio de conteúdos escolares, propiciar a preparação para o mundo tecnológico e comunicacional, e integrar a cultura provida pela ciência, técnica, linguagem, estética e ética.
- Formação para a cidadania, incorporando novas práticas de gestão, possibilitando preparar os sujeitos para participarem de organizações e movimentos populares, de forma a contribuir para o fortalecimento da sociedade civil e o controle da gestão pública. Nessa perspectiva, prevê a educação para a responsabilidade, participação, iniciativa e capacidade de tomada de decisão e de liderança.
- Elevação do nível escolar para todos, em condições iguais de oferta de meios de escolarização.
- Integração entre a cultura escolar e outras culturas, rumo a uma educação intercultural e comunitária.
- Formação de qualidades morais, traços de caráter, atitude, convicções, com base em ideais humanistas.
- Condições físicas, materiais e financeiras de funcionamento, condição de trabalho, remuneração digna e formação continuada do profissional docente.
- Incorporação das novas tecnologias de informação e comunicação no cotidiano escolar. (LIBÂNEO, 2008)

Percebe-se que essas características definidoras de uma escola de qualidade social vêm ao encontro de garantir o direito de educação a todos e a função social da escola, sintetizada, conforme Paro (2007), na formação do cidadão em dupla

dimensão: individual e social. A dimensão individual é o provimento do saber necessário ao desenvolvimento do educando, “dando-lhe condições de realizar o bem-estar pessoal e o usufruto dos bens sociais e culturais postos ao alcance dos cidadãos” (PARO, 2007, p. 16). A dimensão social refere-se à formação do cidadão tendo em vista sua contribuição para a sociedade, sintetizada na educação para a democracia. Então

A qualidade da educação oferecida deve referir-se, portanto, à *formação* da personalidade do educando em sua integralidade, não apenas à aquisição de conhecimentos em seu sentido tradicional [...] superando a função meramente “credencialista”, na qual se tem pautado o ensino básico. Essa superação envolve o cuidado não apenas com o conteúdo [...] que deve incluir novos elementos promotores de formação integral, mas também com a *forma democrática* de ensinar, por meio da qual se promove a condição de sujeito do educando, forma essa que, como tal, reveste-se de notável potencial formador de personalidades democráticas, e que, assim, deve ser entendida também como autêntico conteúdo da educação. (PARO, 2007, p. 34, grifos do autor)

Nesse sentido, uma escola de qualidade social, como argumenta Silva (2009, p. 225), “é 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”. É uma escola 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” (SILVA, 2009, p. 225). É, portanto, uma escola que se preocupa com o conhecimento e com vivências efetivamente democráticas.

Se quisermos pensar a qualidade social de nossas instituições de educação básica, precisamos ainda considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais que as norteiam, bem como o que consideram sobre esse aspecto. De acordo com seus artigos 8º, 9º e 10,

Art. 8º A garantia de padrão de qualidade, com pleno **acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso**, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo.

Art. 9º **A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem**, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos:

I – revisão das referências conceituais quanto aos **diferentes espaços e tempos educativos**, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela;

II – consideração **sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural**, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade;

III – **foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem e na avaliação das aprendizagens** como instrumento de contínua progressão dos estudantes;

IV – inter-relação entre **organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor**, tendo como objetivo a aprendizagem do estudante;

V – **preparação dos profissionais da educação**, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros;

VI – **compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura** entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade;

VII – **integração dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias, dos agentes da comunidade** interessados na educação;

VIII – **valorização dos profissionais da educação**, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico;

IX – **realização de parceria com órgãos**, tais como os de assistência social e desenvolvimento humano, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente.

Art. 10. A exigência legal de definição de padrões mínimos de qualidade da educação traduz a necessidade de reconhecer que a sua avaliação associa-se à ação planejada, coletivamente, pelos sujeitos da escola.

§ 1º O planejamento das ações coletivas exercidas pela escola supõe que os sujeitos tenham clareza quanto:

I – aos princípios e às finalidades da educação, além do **reconhecimento e da análise dos dados indicados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e/ou outros indicadores**, que o complementem ou substituam;

II – à relevância de um **projeto político-pedagógico concebido e assumido colegiadamente pela comunidade educacional**, respeitadas as múltiplas diversidades e a pluralidade cultural;

III – à **riqueza da valorização das diferenças manifestadas pelos sujeitos do processo educativo**, em seus diversos segmentos, respeitados o tempo e o contexto sociocultural;

IV – aos padrões mínimos de qualidade (**Custo Aluno-Qualidade Inicial – CAQi**).

§ 2º Para que se concretize a educação escolar, **exige-se um padrão mínimo de insumos**, que tem como base um investimento com valor calculado a partir das despesas essenciais ao desenvolvimento dos processos e procedimentos formativos, **que levem, gradualmente, a uma educação integral, dotada de qualidade social**:

I – creches e escolas que possuam condições de infraestrutura e adequados equipamentos;

II – professores qualificados com remuneração adequada e compatível com a de outros profissionais com igual nível de formação, em regime de trabalho de 40 (quarenta) horas em tempo integral em uma mesma escola;

III – definição de uma relação adequada entre o número de alunos por turma e por professor, que assegure aprendizagens relevantes;

IV – pessoal de apoio técnico e administrativo que responda às exigências do que se estabelece no projeto político-pedagógico. (BRASIL, 2013b, grifos nossos)

Baseados nesses aspectos, princípios e diretrizes que definem uma qualidade social e emancipadora, na seção que segue desenvolvemos uma análise de

requisitos, a qual pode subsidiar um *software* para que os gestores avaliem essa qualidade em suas instituições escolares.

5.3 ANÁLISE DOS REQUISITOS FUNDAMENTAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM *SOFTWARE* INTELIGENTE PARA A GESTÃO ESCOLAR

Para a implementação de qualquer *software*, é necessário, antes de mais nada, realizar uma análise que identifique o que o usuário deseja desse sistema. É durante esse processo que são identificadas questões como relações entre dados, armazenamento em banco de dados, entre outros. Como objeto desta pesquisa, serão analisados e justificados os aspectos constituintes da qualidade das escolas e que deveriam ser considerados no contexto escolar. Entretanto, em não se tratando de uma pesquisa do campo da informática, os requisitos serão apresentados pela perspectiva do usuário, e não do desenvolvedor. Para isso, consideramos como base: o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), o Documento Final da CONAE 2010, e os Indicadores da Qualidade na Educação – Ensino Fundamental (INDIQUE 2013).

Como já foi exposto, a Constituição de 1988, em seus artigos 206 e 211, e a LDB de 1996, nos artigos 3º e 4º, asseguram que o ensino oferecido em nossas escolas deve se processar dentro de padrões mínimos de qualidade. Essas legislações exigem, então, a necessidade de se estabelecer o que são esses padrões mínimos e os insumos associados a eles. Assim, surge o CAQi, “[...] como uma resposta a esse inviolável direito, ou seja, o de garantir que cada cidadão desse país tenha acesso a uma educação de qualidade, ao apresentar com clareza os insumos necessários a esse direito” (BRASIL, 2010b, p. 16).

[...] o Conselho Nacional de Educação firmou, em 2008, parceria com a Campanha [Nacional pelo Direito à Educação], para considerar o CAQi como uma estratégia de política pública para a educação brasileira, no sentido de vencer as históricas desigualdades de ofertas educacionais em nosso país. Em outras palavras, o CNE entende que a adoção do CAQi representa um passo decisivo no enfrentamento dessas diferenças e, portanto, na busca de uma maior equalização de oportunidades educacionais para todos. (BRASIL, 2010b, p. 16-17)

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação optou politicamente pela definição do CAQi, não o assumindo como sendo a qualidade ideal para nossas

escolas públicas, mas “[...] de qualidade inicial, ou seja, aquela que decorre de um conjunto de padrões mínimos referenciados na legislação educacional. Foi uma opção estabelecida para tornar viável o passo inicial rumo à qualidade” (BRASIL, 2010b, p. 16). O Parecer CNE/CEB nº 8, aprovado em 5 de maio de 2010, que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a educação básica pública, estabeleceu o CAQi e fez referência aos aspectos necessários para manter a qualidade mínima de uma escola, considerando a estrutura e as características do prédio da escola, equipamentos, material permanente e insumos para manutenção e atualização.

Além disso, o Documento Final da CONAE 2010 também trouxe dimensões para pensar a qualidade da educação. As dimensões extraescolares envolvem dois níveis: o espaço social e as obrigações do Estado. O primeiro se refere à dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos, e o segundo, à dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias.

Nesse ponto de vista, o nível do espaço social pode ser compreendido, principalmente, se considerados cinco aspectos: a influência que o acúmulo de capital econômico, social e cultural exerce sobre as famílias e os estudantes no processo ensino-aprendizagem; o desenvolvimento de políticas públicas e projetos escolares para o enfrentamento de questões como fome, drogas, violência, sexualidade, famílias, raça e etnia, acesso à cultura, saúde, etc.; uma gestão e organização adequadas visando lidar com a situação de heterogeneidade sociocultural dos sujeitos estudantes das escolas; a consideração efetiva da trajetória e da identidade individual e social dos estudantes; e a instituição de ações e programas voltados à dimensão econômica e cultural, bem como aos aspectos motivacionais que contribuem para a escolha e a permanência dos estudantes no espaço escolar.

Enquanto isso, no nível do Estado, caberia a este, entre outros aspectos: ampliar a educação obrigatória como um direito do indivíduo; definir e garantir padrões mínimos de qualidade, abarcando a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; definir e efetivar diretrizes nacionais para os níveis, ciclos e modalidades de educação ou ensino; implementar um sistema de avaliação voltado a subsidiar o processo de gestão educativa e a garantir a melhoria da aprendizagem; e implementar programas suplementares e de apoio pedagógico, de acordo com as especificidades de cada Estado e município, como livro didático,

merenda escolar, transporte escolar, recursos tecnológicos, segurança nas escolas, etc.

Por sua vez, as dimensões intraescolares envolvem quatro planos: nível de sistema, referente às condições de oferta do ensino; nível de escola, compreendendo a gestão e a organização do trabalho escolar; nível do professor, englobando sua formação, profissionalização e ação pedagógica; e nível do aluno, considerando seu acesso, permanência e desempenho escolar.

Assim, em nível de plano de sistema, para a garantia de qualidade, deve-se considerar a existência de: instalações gerais adequadas aos padrões mínimos de qualidade, definidos pelo Sistema Nacional de Educação em consonância com a avaliação positiva dos usuários; um ambiente escolar adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade, etc.; equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades escolares; biblioteca com espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa online, entre outros, bem como acervo com quantidade e qualidade para atender ao trabalho pedagógico e ao número de alunos existentes na escola; laboratórios de ensino, informática, brinquedoteca, entre outros, em condições adequadas de uso; serviços de apoio e orientação aos estudantes; condições de acessibilidade e atendimento para portadores de necessidades especiais; ambiente escolar dotado de condições de segurança para alunos, professores, funcionários, pais e comunidade em geral; programas que contribuam para uma cultura de paz na escola; e definição de custo aluno/ano adequado e que assegure condições de oferta de ensino de qualidade.

O segundo nível, do plano de escola, envolve: tratar da estrutura organizacional compatível com a finalidade do trabalho pedagógico; planejar, monitorar e avaliar os programas e projetos; organizar um trabalho escolar compatível com os objetivos educativos estabelecidos pela instituição; criar mecanismos adequados de informação e de comunicação entre todos os segmentos da escola; possuir uma gestão democrático-participativa, incluindo condições administrativas, financeiras e pedagógicas, estabelecendo mecanismos de integração e de participação dos diferentes grupos e pessoas nas atividades e espaços escolares; considerar o perfil adequado para o dirigente da escola, incluindo formação em nível superior, forma de provimento ao cargo e experiência;

construir um projeto pedagógico coletivo, que contemple os fins sociais e pedagógicos da escola, a atuação e a autonomia escolar, as atividades pedagógicas e curriculares, os tempos e espaços de formação; considerar a disponibilidade de docentes na escola para todas as atividades curriculares; definir programas curriculares relevantes aos diferentes níveis, ciclos e etapas do processo de aprendizagem; pensar em métodos pedagógicos apropriados ao desenvolvimento dos conteúdos; desenvolver processos avaliativos voltados para a identificação, o monitoramento e a solução dos problemas de aprendizagem e para o desenvolvimento da instituição escolar; considerar tecnologias educacionais e recursos pedagógicos apropriados ao processo de aprendizagem; planejar e gerir coletivamente o trabalho pedagógico; buscar a jornada escolar ampliada ou integrada, visando à garantia de espaços e tempos apropriados às atividades educativas; prever mecanismos de participação do aluno na escola; e valorizar adequadamente os usuários no tocante aos serviços prestados pela escola.

O plano do professor envolve pensar em questões como: quanto ao perfil docente, se possui titulação/qualificação adequada ao exercício profissional, goza de vínculo efetivo de trabalho e dedica-se a uma só escola e, ainda, quais são as formas de ingresso e condições de trabalho adequadas, se existe valorização da experiência docente e como ocorre a progressão na carreira (se é por meio da qualificação permanente e/ou outros requisitos); quanto às políticas de formação e valorização do pessoal docente, como são o plano de carreira, incentivos e benefícios; qual é a definição da relação alunos/docente adequada ao nível, ciclo ou etapa de escolarização; se há a garantia de carga horária para a realização de atividades de planejamento, estudo, reuniões pedagógicas, atendimento a pais, etc.; se há um ambiente profícuo ao estabelecimento de relações interpessoais que valorizem atitudes e práticas educativas, contribuindo para a motivação e solidariedade no trabalho; e como é a atenção/atendimento aos alunos no ambiente escolar.

Por fim, no plano do aluno, devem-se considerar aspectos relacionados: à garantia de acesso e de condições de permanência adequadas à diversidade socioeconômica e cultural e à garantia de desempenho satisfatório dos estudantes; à visão efetiva de qualidade que os pais e estudantes têm da escola e que levam os estudantes a valorarem positivamente a escola, os colegas e os professores, bem como a aprendizagem e o modo como aprendem, engajando-se no processo

educativo; à existência de processos avaliativos, centrados na melhoria das condições de aprendizagem, que permitam a definição de padrões adequados de qualidade educativa e, portanto, focados no desenvolvimento dos estudantes; e à compreensão da percepção positiva dos alunos quanto ao processo de ensino-aprendizagem, às condições educativas, à projeção de sucesso no tocante à trajetória acadêmico-profissional e à melhoria dos programas de assistência ao estudante, como, por exemplo, transporte e alimentação escolar.

Por último, temos os Indicadores da Qualidade na Educação – Ensino Fundamental, criados sob a coordenação da Ação Educativa, UNICEF, MEC e Inep, com o objetivo principal de ajudar a comunidade escolar a avaliar e melhorar a qualidade da escola.

Indicadores da Qualidade na Educação foram desenvolvidos com a colaboração de ONGs, organismos internacionais, secretarias de educação, órgãos do MEC, profissionais de escolas (gestores, professores e coordenadores pedagógicos), familiares e alunos, de todas as regiões do país, por meio de uma metodologia participativa que incluiu a realização de várias oficinas e pré-testes em unidades educacionais. Tal formato permitiu a elaboração de indicadores de avaliação fruto do consenso entre instituições que têm grande conhecimento sobre a escola pública e as políticas educacionais no país e sobre as necessidades de melhoria de sua qualidade. (AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; INEP; SEB/MEC, 2013, p. 6)

No INDIQUE, a avaliação é feita a partir de sete dimensões: ambiente educativo, prática pedagógica e avaliação, ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, gestão escolar democrática, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, acesso e permanência dos alunos na escola e espaço físico escolar. Cada dimensão é composta por um conjunto de indicadores, alguns sinalizadores de qualidade de aspectos importantes da realidade escolar. A avaliação desses indicadores ocorre por meio de perguntas em um questionário impresso que devem ser respondidas coletivamente pela comunidade escolar.

A proposta é que a comunidade se divida em grupos, por dimensão, para responder as perguntas. Cada pergunta discutida pelo grupo recebe uma cor: verde, amarelo ou vermelho. A cor verde serve para ações, atitudes ou situações que estão consolidadas na escola. A cor amarela é usada caso essas atitudes, práticas ou situações ocorram de vez em quando, mas não podem ser consideradas recorrentes ou consolidadas, indicando tratar-se de uma situação merecedora de mais cuidado e atenção. A cor vermelha é adotada caso essas atitudes, situações ou ações sejam

inexistentes ou quase inexistentes na escola, necessitando intervenção imediata. Depois de os grupos responderem as questões, devem discuti-las e socializá-las com todos. Por fim, indica-se fazer um plano de ação para definir ações que possam enfrentar os problemas detectados.

Desse modo, acredita-se que a articulação entre as dimensões intra e extraescolares apontadas pelo Documento Final da Conae e os aspectos definidos pelo CAQi e pelo INDIQUE podem constituir um caminho a ser seguido na busca de outros indicadores para compor a análise de requisitos necessária à construção da arquitetura pedagógica de um *software* de avaliação e gestão, o qual poderá, em trabalhos futuros, ser desenvolvido e aplicado como uma ferramenta para a gestão escolar avaliar, diagnosticar e melhorar a qualidade de sua instituição. Os Quadros 2 a 7 apresentarão, focando o paradigma da avaliação emancipatória, os requisitos fundamentais para o desenvolvimento de um *software* inteligente que auxilie a gestão escolar a avaliar a qualidade social de sua instituição.

5.3.1. Análise de requisitos: dialogando com as necessidades da escola

Com a análise do Documento Final da CONAE, do INDIQUE e do CAQi e considerando as diretrizes curriculares nacionais, desenvolvemos seis quadros compostos por requisitos que consideramos fundamentais para avaliar a qualidade social de uma instituição escolar. Cada quadro se encaixa em uma dimensão (intra ou extraescolar) situada em um plano (utilizamos como base os planos propostos pela CONAE: do espaço social, das obrigações do Estado, do sistema, da instituição, do professor e do estudante) e está dividido em seis tópicos (indicador de qualidade, aspectos, a quem destinar o questionamento, quem tem acesso às respostas, relatórios e avaliação). Desse modo, julgamos necessário, na sequência, descrever cada um desses tópicos.

No entanto, é profícuo, antes disso, destacar que as dimensões são no âmbito macro, são partes que integram a instituição para que esta funcione. Dentro das dimensões, então, existem os indicadores, os quais nos permitem observar, analisar e avaliar a realidade. Por fim, dentro dos indicadores, existem os aspectos, os quais nos permitem avaliar detalhadamente cada indicador. Portanto, temos 6 dimensões, 16 indicadores e 73 aspectos.

A coluna que comporta o “Indicador de qualidade” é fruto da articulação dos documentos já citados com nossa experiência enquanto profissionais da educação. Os indicadores são os pontos-chave que, articulados, mantêm o funcionamento de uma instituição escolar. A seguir, destacamos resumidamente a importância que cada um representa para nós.

No que tange às dimensões extraescolares, há três indicadores. O primeiro está dentro do plano do espaço social:

- **Situação socioeconômica e cultural dos estudantes:** Não podemos pensar em uma instituição de qualidade social que não considere a realidade de seu público. Temos consciência de que cada sujeito traz consigo as experiências da cultura e da vida socioeconômica que possui. Precisamos, ainda, levar o estudante para além desse estado atual, levá-lo ao conhecimento poderoso que comentamos no início da pesquisa. Por isso é importante conhecer quem são os nossos estudantes e saber que conhecimentos eles precisam para se emanciparem. Ademais, é imprescindível que a instituição escolar desenvolva projetos e programas que possam suprir as carências socioeconômicas e culturais detectadas na comunidade escolar.

O segundo e o terceiro indicadores, no que se refere às obrigações do Estado, são:

- **Acesso do estudante:** Se queremos uma educação pública de qualidade social, precisamos primeiro que o acesso a essa educação seja permitido. Como já defendemos, a educação é um direito público e subjetivo; portanto, nada mais justo que esse direito seja cobrado e garantido.
- **Sucesso e permanência do estudante:** Aqui o sucesso e a permanência se referem ao nível macro. Ou seja, são os programas, projetos e diretrizes definidos pelo Estado para garantir que o estudante acesse a escola e que consiga concluir seus estudos sem defasagem idade/série e com qualidade social.

Já as dimensões intraescolares abarcam 13 indicadores. O plano do sistema é composto por cinco, os quais, de modo geral, tratam do espaço físico da instituição:

- **Salas de aula:** Se considerarmos que os estudantes passam a maior parte do turno escolar dentro da sala de aula, deve-se priorizar o

oferecimento de um espaço físico que propicie as condições necessárias ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

- **Salas de setores:** Da mesma forma que pensamos no bem-estar dos estudantes, é necessário garantir que os profissionais da educação tenham um ambiente de trabalho adequado, com toda a estrutura necessária ao desenvolvimento de suas atividades e reuniões e ao atendimento ao público.
- **Salas de ensino-aprendizagem:** Para além da sala de aula, precisamos considerar que o conhecimento pode ser adquirido em outros espaços, daí a importância de possuir laboratórios de aprendizagem. Em especial, é necessária principalmente uma biblioteca com espaço adequado e acervo atualizado e de qualidade, para que se possa corroborar o desenvolvimento da leitura e da escrita dos estudantes em todos os níveis de ensino.
- **Espaços de esporte e lazer:** Se a escola é lugar de conhecimento, é também lugar para convivência, para a troca de vivências. Então pensar em espaços para o esporte e o lazer é, de fato, importante para o bem-estar dos estudantes.
- **Outros setores da escola:** Por fim, tão importante quanto os espaços anteriormente citados, são a cozinha, o refeitório e os sanitários, pois muitos dos estudantes fazem sua principal refeição na escola e, com frequência, os alunos sequer têm saneamento básico em suas casas. Essa estrutura é o mínimo que o espaço escolar tem que oferecer. E mais importante ainda é garantir que todos tenham acessibilidade plena a todos os espaços da escola.

O plano da instituição também é composto por 5 indicadores:

- **Gestão democrática:** Princípio essencial para a qualidade social é a gestão democrática. Por isso, é imprescindível que se investigue a existência de uma gestão compartilhada, com a participação da comunidade escolar, por meio de conselhos, grêmios e grupos. É necessário que se tenha o direito de escolha do representante maior da escola, o gestor. Deve sim haver uma equipe que coordene e esteja

à frente da instituição; porém, é indispensável que as decisões sejam tomadas no coletivo e sejam fiscalizadas por todos.

- **Projeto Político Pedagógico (PPP):** O PPP é o “coração” da escola. É nele que estão contidas a filosofia, os objetivos, as ações e o planejamento desta. Então ele precisa ser construído de forma coletiva, possuir mecanismos de execução, estar articulado à prática pedagógica e ser monitorado, avaliado e reelaborado constantemente.
- **Avaliação:** Se a instituição escolar precisa desenvolver projetos e programas para atender as necessidades de seu público, também precisa avaliá-los constantemente para saber se estão alcançando os resultados esperados. Além disso, em se tratando de avaliação, é indispensável discutir os resultados das avaliações da aprendizagem dos estudantes e das avaliações de larga escala. A discussão desses dados pode ajudar os docentes a pensar estratégias para elevar o nível de aprendizagem e superar defasagens.
- **Informação e comunicação na instituição:** Uma gestão democrática precisa ser aberta, então a comunicação precisa ser tomada como essencial. O diálogo entre todas as partes, a transparência e a prestação de informações tornam-se aspectos indispensáveis.
- **Recursos:** No que tange ao plano da instituição, esta precisa ter recursos financeiros, materiais e humanos suficientes para atender a demanda de seu público. Mais do que possuir esses recursos, é preciso que se criem mecanismos de manutenção para eles.

Quanto ao plano do professor, temos 2 indicadores principais:

- **Perfil/identidade docente:** No âmbito escolar, os professores são os principais responsáveis pela formação dos estudantes; desse modo, sua formação, inicial e continuada, precisa ser considerada. O professor precisa dominar o conteúdo a ensinar, precisa estar preparado para lidar com todo tipo de situação, precisa ser humilde e estar disposto a aprender sempre. Além disso, é importante que ele participe e coopere com as diversas atividades da instituição, que e tenha um sentimento de pertencimento à sua instituição de trabalho, que se sinta parte dela.

- **Condições de trabalho:** Para que o último indicador citado seja garantido, é preciso que se criem condições de trabalho adequadas para esses mestres, que sejam valorizados como merecem, que tenham um plano de carreira, que possam trabalhar em uma só instituição, que tenham tempo de planejamento, apoio pedagógico e clima favorável de trabalho.

Por fim, no último plano, o do estudante, há 1 indicador:

- **Sucesso e permanência:** Se o centro da escola é o conhecimento escolar, como já argumentamos no início desta pesquisa, o sucesso do estudante só será garantido se ele conseguir adquirir esse conhecimento. Isso só será possível com sua permanência em uma instituição de qualidade social. Então, além de todos os indicadores apontados anteriormente, a preocupação com a aprendizagem dos estudantes, o apoio e o respeito à diversidade, a acessibilidade, a participação nas decisões da gestão escolar, alimentação e transporte adequados são aspectos que vêm a contribuir ainda mais para que essa qualidade seja plena.

No que tange à coluna dos “Aspectos”, são descritos os 73 aspectos, como já citado, que nos permitem detalhar os 16 indicadores apontados. Para facilitar o processo avaliativo, esses aspectos podem ser transformados em perguntas objetivas e descritivas a serem respondidas pelas partes indicadas na terceira coluna.

A coluna “A quem destinar o questionamento?” determina quais são os sujeitos que responderão as perguntas propostas. Aqui, então, entrariam os pais, alunos, professores, equipe gestora e funcionários habilitados¹¹ (sem querer fazer distinção entre estes, acreditamos que, devido à diversidade de cargos, pode haver uma forma de determinar o que cabe a cada um responder).

No mesmo caminho, a coluna “Quem tem acesso às respostas?” nos traz os sujeitos que podem visualizar os resultados. No geral, toda a comunidade escolar terá acesso a todas as respostas, já que prezamos pela transparência e queremos uma avaliação com resultados acessíveis a todos. No entanto, temos como exceção

¹¹ Quando mencionamos “toda a comunidade escolar”, referimo-nos à inclusão de todos os citados anteriormente.

o acesso livre aos dados socioeconômicos, culturais e às faltas dos alunos, para evitar algum tipo de constrangimento, tendo acesso a estes apenas as partes interessadas.

Então, após cada grupo de sujeitos responder os questionamentos que lhe cabem, a avaliação gerará a coluna dos “Relatórios”. Esses relatórios, que podem ser em forma de gráficos, tabelas ou conceitos, poderão ser quantitativos gerais (quantitativos de toda a escola), quantitativos comparativos (entre turmas e séries), qualitativos gerais (descrevendo o todo da escola) e qualitativos específicos (descrevendo aspectos específicos da escola). Os relatórios podem facilitar a interpretação dos resultados pelos sujeitos com acesso aos dados.

Por fim, no que tange à coluna da “Avaliação”, adotamos a ideia do INDIQUE de empregar as cores para responder aos questionamentos. O verde é para condição excelente, o amarelo para regular com necessidade de ajustes, o vermelho para situação crítica com necessidade de mudança imediata, e NSA (não se aplica) para os aspectos que não se aplicam à realidade da instituição. Além disso, praticando as concepções de avaliação participativa, espera-se que o conselho escolar de cada instituição defina quais serão os pesos para que a avaliação esteja nas condições de situação ideal, situação regular, com necessidade de ajustes ou situação crítica, com necessidade de mudança imediata.

Os Quadros 2 a 7, a seguir, demonstram o que afirmamos neste capítulo.

| Quadro 2 – Dimensão extraescolar | | | | | |
|--|---|---|---|---|------------------------------|
| PLANO DO ESPAÇO SOCIAL | | | | | |
| <u>INDICADOR DE QUALIDADE</u> | <u>DESCRIÇÃO (O QUE INVESTIGAR?) ASPECTOS</u> | <u>A QUEM DESTINAR O QUESTIONAMENTO?</u> | <u>QUEM TEM ACESSO ÀS RESPOSTAS?</u> | <u>RELATÓRIOS</u> | <u>AVALIAÇÃO</u> |
| Situação socioeconômica e cultural dos estudantes | A realidade econômica familiar dos estudantes (renda familiar x número de pessoas). | Aos pais. | A equipe gestora, professores e funcionários habilitados. | Quantitativo Geral e Quantitativo Comparativo | Verde Amarelo Vermelho |
| | A existência de casos de drogas, alcoolismo, abuso ou violência em casa. | Aos pais e aos alunos. | A equipe gestora, professores e funcionários habilitados. | Quantitativo Geral e Quantitativo Comparativo, Descritivo Geral e Descritivo Específico | Verde Amarelo Vermelho |
| | A existência de cuidado familiar nos aspectos físicos e psicológicos. | Aos pais e aos alunos. | A equipe gestora, professores e funcionários habilitados. | Quantitativo Geral e Quantitativo Comparativo, Descritivo Geral e Descritivo Específico | Verde Amarelo Vermelho |
| | Acesso à cultura em sua comunidade (leituras, teatro, cinema, artes plásticas, museus, etc.). | Aos pais e aos alunos. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral e Quantitativo Comparativo, Descritivo Geral e Descritivo Específico | Verde Amarelo Vermelho |

| | | | | | |
|--|---|------------------------------|----------------------------|--|------------------------------|
| | A existência de projetos ou programas, na comunidade, voltados a atender e suprir questões sociais, econômicas e culturais. | A toda a comunidade escolar. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral, Quantitativo Comparativo, Descritivo Geral e Descritivo Específico | Verde Amarelo Vermelho |
| | A existência de parceria entre a escola e outros órgãos da comunidade escolar. | A toda a comunidade escolar. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral, Quantitativo Comparativo, Descritivo Geral e Descritivo Específico | Verde Amarelo Vermelho |

Fonte: Arquivos da autora.

| Quadro 3 – Dimensão extraescolar | | | | | |
|---|---|---|---|---|------------------------------|
| PLANO DAS OBRIGAÇÕES DO ESTADO | | | | | |
| <u>INDICADOR DE QUALIDADE</u> | <u>DESCRIÇÃO (O QUE INVESTIGAR?) ASPECTOS</u> | <u>A QUEM DESTINAR O QUESTIONAMENTO?</u> | <u>QUEM TEM ACESSO ÀS RESPOSTAS?</u> | <u>RELATÓRIO</u> | <u>AVALIAÇÃO</u> |
| Acesso do estudante | Ampliação da obrigatoriedade da educação básica. | Pais, professores, funcionários habilitados e equipe gestora. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral e Descritivo Geral | Verde Amarelo Vermelho |
| | Garantia de todos os níveis e modalidades da educação básica. | Toda a comunidade escolar. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral e Quantitativo Comparativo | Verde Amarelo Vermelho |
| | Garantia de matrícula em escola próxima à residência do estudante. | Pais, equipe gestora e funcionários habilitados. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral e Quantitativo Comparativo | Verde Amarelo Vermelho |
| Sucesso e permanência do estudante | Definição de diretrizes nacionais para a educação básica. | Equipe gestora, professores e funcionários habilitados. | Toda a comunidade escolar. | Descritivo Geral e Descritivo Específico | Verde Amarelo Vermelho |
| | Implementação de programas suplementares (transporte, material didático, alimentação escolar, segurança, etc.). | Toda a comunidade escolar. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral e Descritivo Geral | Verde Amarelo Vermelho |
| | Garantia de recursos materiais e imateriais para o funcionamento da escola. | Equipe gestora. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral e Quantitativo Comparativo | Verde Amarelo Vermelho |

Fonte: Arquivos da autora.

| Quadro 4 – Dimensão intraescolar | | | | | |
|---|--|---|---|---|------------------------------|
| PLANO DO SISTEMA | | | | | |
| <u>INDICADOR DE QUALIDADE</u> | <u>DESCRIÇÃO (O QUE INVESTIGAR?) ASPECTOS</u> | <u>A QUEM DESTINAR O QUESTIONAMENTO?</u> | <u>QUEM TEM ACESSO ÀS RESPOSTAS?</u> | <u>RELATÓRIOS</u> | <u>AVALIAÇÃO</u> |
| Salas de aula | Existência de salas de aula em número suficiente para o público atendido. | Equipe gestora. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral | Verde Amarelo Vermelho |
| | Espaço amplo, que comporte o número de alunos previsto por lei. | Equipe gestora, professores e estudantes. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral e Quantitativo Comparativo | Verde Amarelo Vermelho |
| | Ambiente climatizado, arejado e limpo. | Professores e estudantes. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral e Quantitativo Comparativo, Descritivo Geral e Descritivo Específico | Verde Amarelo Vermelho |
| | Instalações elétricas e físicas adequadas (carteiras, cadeiras, quadro negro ou branco, armários). | Equipe gestora, professores e estudantes. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral e Quantitativo Comparativo, Descritivo Geral e Descritivo Específico | Verde Amarelo Vermelho |
| | Disponibilidade para projetor de imagem. | Equipe gestora e professores. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral e Quantitativo Comparativo | Verde Amarelo Vermelho |
| Salas de setores | Sala de professores, em condições adequadas de uso. | Equipe gestora e professores. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral | Verde Amarelo Vermelho |

| | | | | | |
|-------------------------------------|---|---|----------------------------|--|------------------------------|
| | Sala da direção. | Equipe gestora. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral | Verde Amarelo Vermelho |
| | Salas adequadas para coordenação, equipe gestora e secretaria. | Equipe gestora. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral | Verde Amarelo Vermelho |
| Salas de ensino-aprendizagem | Biblioteca com espaço físico apropriado para leitura e estudo e acervo atualizado, de qualidade e em quantidade suficiente para atender a demanda pedagógica. | Equipe gestora, professores e estudantes. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral e Descritivo Específico | Verde Amarelo Vermelho |
| | Laboratório de informática, com estrutura física adequada, número suficiente de computadores e acesso à internet. | Professores e estudantes. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral e Descritivo Específico | Verde Amarelo Vermelho |
| | Laboratório de ciências, com estrutura física adequada e materiais adequados ao trabalho pedagógico. | Professores e estudantes. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral e Descritivo Específico | Verde Amarelo Vermelho |
| | Brinquedoteca, com materiais adequados para atividades pedagógicas. | Professores e estudantes. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral e Descritivo Específico | Verde Amarelo Vermelho |
| | Outros laboratórios de ensino (matemática, geografia, português, etc.). | Professores e estudantes. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral e Descritivo Específico | Verde Amarelo Vermelho |

| | | | | | |
|-----------------------------------|--|---|----------------------------|--|------------------------------|
| | Sala de vídeo com capacidade adequada, dotada de TV, computador com retroprojektor e aparelho de DVD. | Professores e estudantes. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral e Descritivo Específico | Verde Amarelo Vermelho |
| Espaços de esporte e lazer | Pátio escolar com área coberta e área verde, constituindo-se em espaços de convivência aos estudantes da escola. | Professores e estudantes. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral e Descritivo Específico | Verde Amarelo Vermelho |
| | Quadra de esportes com capacidade e estrutura física adequada. | Equipe gestora, professores e estudantes. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral e Descritivo Específico | Verde Amarelo Vermelho |
| | Parque com estrutura física adequada. | Professores e estudantes. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral e Descritivo Específico | Verde Amarelo Vermelho |
| | Sala de jogos, com disponibilidade de diversos materiais pedagógicos. | Professores e estudantes. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral e Descritivo Específico | Verde Amarelo Vermelho |
| Outros setores da escola | Cozinha e despensa arejadas, iluminadas, higienizadas e limpas; com equipamentos, utensílios e limpeza da caixa d'água de acordo com as normas da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA). | Equipe gestora e funcionários. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral e Descritivo Específico | Verde Amarelo Vermelho |
| | Refeitório arejado, iluminado, higienizado, limpo, acessível, com mobiliário e capacidade adequada. | Equipe gestora, funcionários, professores e estudantes. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral e Descritivo Específico | Verde Amarelo Vermelho |

| | | | | | |
|--|---|---|----------------------------|--|------------------------------|
| | Sanitários arejados, iluminados, higienizados e limpos, com capacidade de atendimento e com aparelhos e instalações hidrossanitárias completas, conforme normas existentes. | Equipe gestora e funcionários. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral e Descritivo Específico | Verde Amarelo Vermelho |
| | Acessibilidade plena (todos os espaços da escola): rampa, corrimão, banheiro adaptado, piso podotátil, alargamento de portas, acesso às dependências da escola, conforme estabelece a Lei Federal nº 10.098/2000. | Equipe gestora, funcionários, professores, estudantes e pais. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral e Descritivo Específico | Verde Amarelo Vermelho |

Fonte: Arquivos da autora.

| Quadro 5 – Dimensão intraescolar | | | | | |
|--|--|---|---|---|------------------------------|
| PLANO DA INSTITUIÇÃO | | | | | |
| <u>INDICADOR DE QUALIDADE</u> | <u>DESCRIÇÃO (O QUE INVESTIGAR?) ASPECTOS</u> | <u>A QUEM DESTINAR O QUESTIONAMENTO?</u> | <u>QUEM TEM ACESSO ÀS RESPOSTAS?</u> | <u>RELATÓRIO</u> | <u>AVALIAÇÃO</u> |
| Gestão democrática | Eleição para diretor (gestor). | Toda a comunidade escolar. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral | Verde Amarelo Vermelho |
| | Formação e experiência do gestor. | Equipe gestora. | Toda a comunidade escolar. | Descritivo Específico | Verde Amarelo Vermelho |
| | Existência de Conselho Escolar, Círculo de Pais e Mestres, Grêmios Estudantil ou outros grupos que envolvam a comunidade escolar. A participação efetiva destes. | Toda a comunidade escolar. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral e Quantitativo Comparativo, Descritivo Geral e Descritivo Específico | Verde Amarelo Vermelho |
| | Existência de uma gestão compartilhada e participativa. | Toda a comunidade escolar. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral e Descritivo Específico | Verde Amarelo Vermelho |
| Projeto Político Pedagógico (PPP) | Construção coletiva do PPP da instituição. | Toda a comunidade escolar | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral e Descritivo Específico | Verde Amarelo Vermelho |
| | Mecanismos de execução do PPP. | Toda a comunidade escolar | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral e Descritivo Específico | Verde Amarelo Vermelho |
| | Planos de trabalho e de aula articulados ao PPP. | Equipe gestora e professores. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral, Descritivo Geral e Descritivo Específico | Verde Amarelo Vermelho |

| | | | | | |
|--|---|---|----------------------------|---|------------------------------|
| | Avaliação e monitoramento constante dos objetivos e metas contidas no PPP. | Toda a comunidade escolar | Toda a comunidade escolar. | Descritivo Geral e Descritivo Específico | Verde Amarelo Vermelho |
| Avaliação | Avaliação de projetos e programas da instituição. | Equipe gestora. | Toda a comunidade escolar. | Descritivo Geral e Descritivo Específico | Verde Amarelo Vermelho |
| | Práticas de interpretação, discussão e uso dos indicadores oficiais de avaliações externas. | Equipe gestora, professores, pais e estudantes. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral e Descritivo Específico | Verde Amarelo Vermelho |
| | Discussão dos resultados das avaliações de aprendizagem dos estudantes, para estimular ou superar os resultados. | Equipe gestora, professores, pais e estudantes. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral e Quantitativo Comparativo, Descritivo Geral e Descritivo Específico | Verde Amarelo Vermelho |
| Informação e comunicação na instituição | Prestação de contas à comunidade escolar. | Toda a comunidade escolar. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral | Verde Amarelo Vermelho |
| | Informação dos principais acontecimentos escolares a toda a comunidade escolar. | Toda a comunidade escolar. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral | Verde Amarelo Vermelho |
| | Facilidade de comunicação entre equipe gestora, professores, funcionários, pais e estudantes. Bom relacionamento entre estes. | Toda a comunidade escolar. | Toda a comunidade escolar. | Descritivo Geral | Verde Amarelo Vermelho |
| Recursos | Suficiência de recursos financeiros. | Equipe gestora. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral e Quantitativo Comparativo | Verde Amarelo Vermelho |

| | | | | | |
|--|--|-----------------|----------------------------|---|------------------------------|
| | Suficiência de recursos materiais. | Equipe gestora. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral e Quantitativo Comparativo, Descritivo Geral e Descritivo Específico | Verde Amarelo Vermelho |
| | Suficiência de recursos humanos (professores, funcionários, equipe gestora, coordenação). Mecanismos para manutenção destes. | Equipe gestora. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral e Quantitativo Comparativo, Descritivo Geral e Descritivo Específico | Verde Amarelo Vermelho |

Fonte: Arquivos da autora.

| Quadro 6 – Dimensão intraescolar | | | | | |
|---|---|---|---|---|------------------------------|
| PLANO DO PROFESSOR | | | | | |
| <u>INDICADOR DE QUALIDADE</u> | <u>DESCRIÇÃO (O QUE INVESTIGAR?) ASPECTOS</u> | <u>A QUEM DESTINAR O QUESTIONAMENTO?</u> | <u>QUEM TEM ACESSO ÀS RESPOSTAS?</u> | <u>RELATÓRIO</u> | <u>AValiação</u> |
| Perfil/ Identidade docente | Formação inicial. | Professores. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral e Quantitativo Comparativo Específico | Verde Amarelo Vermelho |
| | Formação continuada. | Professores. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral e Quantitativo Comparativo, Descritivo Geral e Descritivo Específico | Verde Amarelo Vermelho |
| | Ação pedagógica. | Professores e equipe gestora. | Toda a comunidade escolar. | Descritivo Geral e Descritivo Específico | Verde Amarelo Vermelho |
| | Existência de ações de formação continuada na escola. | Professores e equipe gestora. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral e Quantitativo Comparativo, Descritivo Geral e Descritivo Específico | Verde Amarelo Vermelho |
| | Participação e cooperação. | Professores e equipe gestora. | Toda a comunidade escolar. | Descritivo Geral e Descritivo Específico | Verde Amarelo Vermelho |
| | Sentimento de pertencimento à instituição. | Professores e equipe gestora. | Toda a comunidade escolar. | Descritivo Geral e Descritivo Específico | Verde Amarelo Vermelho |

| | | | | | |
|------------------------------|---|-------------------------------|----------------------------|---|------------------------------|
| Condições de trabalho | Plano de carreira. | Professores e equipe gestora. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral e Descritivo Específico | Verde Amarelo Vermelho |
| | Valorização do trabalho docente. | Professores e equipe gestora. | Toda a comunidade escolar. | Descritivo Geral e Descritivo Específico | Verde Amarelo Vermelho |
| | Carga horária para realização de planejamento, estudo, reuniões, pesquisa e atendimento aos pais. | Professores e equipe gestora. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral e Quantitativo Comparativo | Verde Amarelo Vermelho |
| | Definição da relação estudantes/docente adequada ao nível ou etapa. | Professores e equipe gestora. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral e Quantitativo Comparativo | Verde Amarelo Vermelho |
| | Apoio pedagógico. | Professores e equipe gestora. | Toda a comunidade escolar. | Descritivo Geral e Descritivo Específico | Verde Amarelo Vermelho |
| | Dedicação a uma só instituição. | Professores e equipe gestora. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral e Quantitativo Comparativo | Verde Amarelo Vermelho |
| | Ambiente de trabalho com clima favorável. | Professores e equipe gestora. | Toda a comunidade escolar. | Descritivo Geral e Descritivo Específico | Verde Amarelo Vermelho |

Fonte: Arquivos da autora.

| Quadro 7 – Dimensão intraescolar | | | | | |
|---|--|---|---|---|------------------------------|
| PLANO DO ESTUDANTE | | | | | |
| <u>INDICADOR DE QUALIDADE</u> | <u>DESCRIÇÃO (O QUE INVESTIGAR?) ASPECTOS</u> | <u>A QUEM DESTINAR O QUESTIONAMENTO?</u> | <u>QUEM TEM ACESSO ÀS RESPOSTAS?</u> | <u>RELATÓRIO</u> | <u>AVALIAÇÃO</u> |
| Sucesso e permanência | Condições materiais e imateriais favoráveis à aprendizagem. | Estudantes, professores, equipe gestora e pais. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral e Quantitativo Comparativo, Descritivo Geral e Descritivo Específico | Verde Amarelo Vermelho |
| | Apoio a alunos com defasagem de aprendizagem e proposta de correção de fluxo. | Estudantes, professores, equipe gestora e pais. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral e Quantitativo Comparativo, Descritivo Geral e Descritivo Específico | Verde Amarelo Vermelho |
| | Existência de projetos escolares que abordem questões sociais, econômicas e culturais. | Estudantes, professores, equipe gestora e pais. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral, Descritivo Geral e Descritivo Específico | Verde Amarelo Vermelho |
| | Apoio e respeito escolar a todos, primando pela valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural. | Toda a comunidade escolar. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral | Verde Amarelo Vermelho |

| | | | | | |
|--|---|---|--|---|------------------------------|
| | Criação e/ou adequação de espaços para atender estudantes com deficiência. | Toda a comunidade escolar. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral e Quantitativo Comparativo, Descritivo Geral e Descritivo Específico | Verde Amarelo Vermelho |
| | Garantia de Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com deficiência. | Estudantes, professores, equipe gestora e pais. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral e Quantitativo Comparativo, Descritivo Geral e Descritivo Específico | Verde Amarelo Vermelho |
| | Participação dos estudantes na avaliação da aprendizagem: pré-conselhos, conselhos de classe participativos, assembleias. | Estudantes, professores, equipe gestora e pais. | Toda a comunidade escolar. | Quantitativo Geral e Quantitativo Comparativo, Descritivo Geral e Descritivo Específico | Verde Amarelo Vermelho |
| | Merenda escolar que atenda as necessidades dos estudantes. | Estudantes, professores, equipe gestora e pais. | Toda a comunidade escolar | Quantitativo Geral e Quantitativo Comparativo | Verde Amarelo Vermelho |
| | Transporte escolar para os estudantes que não tiverem vaga em escolas próxima a suas residências. | Toda a comunidade escolar | Toda a comunidade escolar | Quantitativo Geral e Quantitativo Comparativo | Verde Amarelo Vermelho |
| | Controle de faltas dos estudantes. | Equipe gestora e professores. | Equipe gestora, funcionários habilitados e pais. | Quantitativo Geral e Quantitativo Comparativo | Verde Amarelo Vermelho |

Fonte: Arquivos da autora.

Os Quadros 2 a 7 apresentados buscam atender as necessidades dos usuários, visto que o conjunto de indicadores e aspectos são propostos para aferir a qualidade social de uma instituição. Esclarecemos que os parâmetros aqui julgados importantes foram desenvolvidos pensando em atender toda e qualquer escola pública de educação básica. No entanto, podem ser adaptados conforme a necessidade de cada instituição, sendo acrescentados novos indicadores ou deixando de lado os que não se aplicarem a determinada realidade. Desse modo, pensando nesses possíveis ajustes, na seção que segue, fazemos uma breve descrição de como essa análise de requisitos poderia dialogar com o desenvolvedor do *software*.

5.3.2. Análise de requisitos: dialogando com o desenvolvedor

Apesar de não aspirarmos desenvolver um *software*, mas recomendar requisitos indispensáveis para a criação deste, julgamos necessário destacar alguns aspectos técnicos importantes, a nosso ver. Em se tratando de um *software*, é imprescindível que seu produto final tenha qualidade, e, para isso, alguns requisitos precisam ser atendidos:

a) **flexibilidade**: os sistemas devem ser facilmente alteráveis para garantir a sua evolução; b) **confiabilidade**: o número de defeitos deve ser o menor possível; c) **desempenho**: o sistema deve ter um desempenho razoável; d) **facilidade de uso**: o sistema deve ser de fácil utilização. (CUNHA; SERAFINI, 2011, p. 24, grifos do autor)

Nesse sentido, a flexibilidade garante que novos indicadores e aspectos possam ser acrescentados ou excluídos, conforme a demanda dos usuários. A confiabilidade poderá ser verificada na geração de relatórios, os quais devem estar de acordo com a avaliação feita pelos usuários. Além disso, a geração de usuário e senha que identifique os usuários pode diminuir a chance de uso de dados fictícios. Quanto ao desempenho, o sistema deve ser capaz de gerar dados imediatos, parciais e gerais, que realmente possam ser interpretados por qualquer usuário. E, por fim, quanto à facilidade de uso, pensamos em uma ferramenta que seja *online*, que possa ser usada em qualquer computador (independentemente do sistema operacional), de qualquer lugar e que tenha linguagem acessível a toda a comunidade escolar. Além disso, o *software* precisa garantir acessibilidade às

pessoas com deficiência.

Assim, a ferramenta funcionaria da seguinte forma: os usuários acessam o portal da *web*, respondem os questionamentos que lhes cabem; em seguida, os dados são armazenados em um banco de dados que, por consequência, faz o cruzamento destes e, por fim, gera os relatórios com diagnósticos parciais e gerais da instituição. Essa é a visão técnica do usuário. Segundo as necessidades e o modo como esse usuário idealiza o *software*, o desenvolvedor se preocupará com os demais detalhes para atender as necessidades do usuário e projetar a ferramenta. Não sendo nosso objetivo ampliar essa discussão neste momento, na sequência, apresentamos algumas considerações às quais chegamos ao finalizar este trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quantidade, para qualidade, é base e condição. Como base, significa o concreto material, de que também é feita a vida. É corpo, tamanho, número, extensão. Como condição indica que toda pretensão qualitativa passa igualmente pela quantidade, nem que seja como simples meio, instrumento, insumo. (DEMO, 1998, p. 10)

Iniciamos esta pesquisa pensando em qualidade e, portanto, tomando como mútua a dependência entre qualidade e quantidade. Nosso problema, *a inexistência de um software inteligente para uso no âmbito da gestão escolar da educação básica para a aferição da qualidade da instituição escolar*, nos trouxe o desafio de propor uma análise de requisitos fundamentais (uma *quantidade* de indicadores) com vistas à implementação de um *software* nesse âmbito (pensando na *qualidade* da instituição). Aqui a pesquisa se finda e precisamos retomar os caminhos que percorremos e reafirmar as constatações que alcançamos.

Para resolver nosso problema, traçamos como objetivo principal o desenvolvimento de uma análise de requisitos para que a gestão escolar da educação básica pudesse, de forma emancipatória, por meio de uma avaliação institucional, analisar a qualidade social de sua instituição. Como objetivos específicos, definimos: verificar que avaliações institucionais ou indicadores eram comumente utilizados na educação básica no campo da gestão escolar para avaliar a qualidade de uma instituição escolar; demonstrar quais são os caminhos que a gestão escolar, no âmbito da educação básica, percorreu nos últimos anos no Brasil; apresentar o contexto das políticas de avaliação no Brasil, bem como situar a avaliação institucional; analisar de que forma o conceito de qualidade em educação se delineou historicamente, definindo qual conceito entendemos como adequado para pensar a qualidade social; e, por fim, apontar os requisitos fundamentais para a construção de um *software* inteligente que auxiliasse a gestão escolar da educação básica na avaliação da qualidade de sua instituição.

Antes de verificarmos se nossos anseios foram alcançados, é profícuo reiterar que o estudo foi desenvolvido sobre dois pilares imprescindíveis: a educação como direito, público e subjetivo e o conhecimento poderoso como principal função social da escola pública contemporânea.

Diante disso, quanto a verificar que avaliações institucionais ou indicadores têm sido utilizados, pela gestão escolar da educação básica para avaliar a qualidade

de sua instituição, partimos de uma análise bibliográfica, tomando como base o IBICT. Desse modo, analisamos teses e dissertações dos últimos cinco anos. Com o estudo dessas pesquisas, pudemos constatar que a gestão escolar exerce influência sobre a aprendizagem dos estudantes e, conseqüentemente, sobre as avaliações a que estes são submetidos. Ao mesmo tempo, é indispensável à gestão escolar fazer uso da avaliação institucional para melhorar a qualidade educacional. No entanto, constatamos a existência de poucas ferramentas/instrumentos que auxiliem a gestão escolar nessa avaliação institucional: Sige, Web-pide, PQE e INDIQUE. Apesar do Siges e do Web-pide serem informatizados e terem facilitado alguns trâmites burocráticos, ainda possuem limites e não há evidências quanto à possibilidade de uso de seus dados para subsidiar a tomada de decisão no âmbito da gestão escolar e auxiliar seu planejamento estratégico. Já o PQE e o INDIQUE, ao avaliarem a qualidade, consideram outras variáveis da instituição, para além da burocrática. Entretanto, seus dados não se constituem em ferramentas/instrumentos informatizados, o que dificulta o tratamento dos dados coletados. Portanto, ainda temos um longo caminho a percorrer nesse sentido, e a pesquisa aqui desenvolvida buscou contribuir para que futuros instrumentos/ferramentas sejam projetados e desenvolvidos nesse âmbito.

Quanto aos caminhos que a gestão escolar, no âmbito da educação básica, vem percorrendo nos últimos anos em nosso país, percebemos que, após transitar por diversos enfoques (jurídico, tecnocrático, comportamental, desenvolvimentista, sociológico), a gestão democrática tem se tornado o principal desafio da escola atual, carregando consigo princípios como participação, gestão coletiva e transformação social. A proposta de análise de requisitos é justamente pensada para esse último enfoque, uma avaliação que, assim como a gestão, seja democrática, participativa, coletiva e que vise à transformação do que está sendo avaliado.

Assim, se pensamos em auxiliar a gestão escolar, é por meio da avaliação que encontramos um caminho. No decorrer do estudo, procuramos investigar a forma como as políticas de avaliação surgiram no Brasil e constatamos que estas foram resultado de fatores como: contexto neoliberal, pressão de mecanismos internacionais, cultura da performatividade e gestão baseada em um modelo gerencialista. Desse modo, a avaliação se estabeleceu em nossa sociedade com um caráter gerencialista e performático. No entanto, reconhecendo a existência dessa

prática, a negamos e prezamos por uma avaliação que se construa dentro dessa linha formativa e emancipatória.

E em se tratando da avaliação institucional, os estudos sinalizam a Avaliação Institucional Participativa como um bom caminho para a gestão escolar diagnosticar e repensar sua instituição. Essa avaliação é que pode vir a aferir a qualidade da escola pública que temos. Dessa forma, no decorrer do estudo, precisamos apresentar o conceito polissêmico de qualidade em educação, abordando seus momentos históricos (quanto à oferta, fluxo e desempenho escolar) e seu estabelecimento na legislação de nosso país. Além disso, foi preciso definir que qualidade queremos para nossas escolas, e aí surge a defesa pela qualidade social, com seus diversos princípios voltados à formação integral do indivíduo.

Por fim, chegamos a nosso principal objetivo: apontar os requisitos fundamentais para a implementação de um *software* inteligente que seja capaz de auxiliar a gestão escolar da educação básica na avaliação da qualidade de sua instituição. Para o desenvolvimento dessa etapa, partimos da análise de conteúdo de três documentos: Documento Final da CONAE (2010), CAQi (2010) e Indique – Ensino Fundamental (2013). Porém, antes da análise em si, procuramos buscar nos documentos selecionados suas características emancipatórias, baseados no paradigma da avaliação emancipatória apontado por Saul (1994). Após essa etapa, partimos para a análise dos documentos, observando o que cada um poderia contribuir para o alcance de uma qualidade social, considerando como princípio a qualidade social apontada por esses documentos, pelo estudo teórico desenvolvido e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

A análise nos permitiu chegar a 6 dimensões, 16 indicadores e 73 aspectos para a avaliação da qualidade social de uma instituição escolar. As dimensões são o nível macro, partes que integram e permitem o funcionamento da instituição; os indicadores possibilitam observar, analisar e avaliar a realidade da instituição; e os aspectos permitem avaliar detalhadamente cada indicador.

O estudo desenvolvido nos oportuniza inferir que um *software* arquitetado sob os requisitos apontados pode se constituir em uma ferramenta/instrumento importante para a gestão escolar democrática da educação básica na avaliação, de forma emancipatória, da qualidade de sua instituição e auxiliar na tomada de decisão no âmbito da gestão escolar, repensando a cultura já estabelecida nesse meio.

Encerramos esta etapa do trabalho deixando aberta a possibilidade da implementação do *software* em trabalhos futuros, certos de que os requisitos apontados não são estáveis, mas são fundamentais para a qualidade que queremos. Novos requisitos podem ser pensados ou tirados conforme a necessidade de cada realidade, mas, neste momento, servem como uma base para se começar a pensar em uma Avaliação Institucional Participativa e buscar a melhoria de nossas escolas, sempre tendo como pilares a educação como um direito e o conhecimento escolar como centro da escola.

Por fim, salientamos que temos o discernimento de que nenhum *software* conseguirá apreender a realidade escolar (em si mesma). Deste modo, o uso dessa ferramenta é posto como uma forma de auxiliar a gestão escolar na busca pela qualidade social da instituição, e não como promotora dessa qualidade ou como capaz de definir uma qualidade “x” para uma instituição.

REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; INEP; SEB/MEC (Coord.) **Indicadores da Qualidade na Educação**. 4 ed. São Paulo: Ação Educativa, 2013.
- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- AMORIM, Claudio; ANDRADE, Valmara; TENÓRIO, Robinson. Indicadores: ferramentas para a qualidade em educação. In: TENÓRIO, Robinson; MACHADO, Cristiane Brito; LOPES, Uaçaí de Magalhães (Orgs.). **Indicadores da educação básica**: avaliação para uma gestão sustentável. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 203-215.
- BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.
- BALZAN, Newton César. A voz do estudante – sua contribuição para a deflagração de um processo de Avaliação Institucional. In: SOBRINHO, José Dias; BALZAN, Newton Cezar (Orgs.). **Avaliação institucional**: teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 1995, p. 115-147.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOBBIO, Norberto. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1991.
- BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007.
- _____. Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- _____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para

dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013a.

_____. **Projeto de lei nº 8.035-b de 2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Câmara dos Deputados, Brasília, DF: 2010.

_____. Ministério da Educação. **Documento Final da Conae**. Brasília, DF: 2010a.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 8/2010, de 5 de maio de 2010**. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. Brasília, DF: 2010b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b.

COELHO, Maria Inês de Matos. 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, 2008.

CUNHA, Luíz Egidio Costa; SERAFINI, José Inácio. **Análise de sistemas: Curso Técnico de Informática**. Colatina: CEAD/lfes, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DEMO, Pedro. Qualidade: Definição Preliminar. **Fragmento de Cultura**, Goiânia, v. 8, n. 3, p. 683-700, 1998.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

DOURADO, Luiz Fernando (Coord.); OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 113-118, 2004.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?: A escola das oportunidades**. Tradução Ione Ribeiro Valle; revisão técnica Maria Tereza de Queiroz Piacentini. São Paulo: Cortez, 2008.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1994. p. 93-110.

FERRAO, Maria Eugénia. Avaliação educacional e modelos de valor acrescentado: tópicos de reflexão. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 455-469, 2012.

FERREIRA, Rosilda Aruda; DÉCIA, Ana Cristina M.; MASCARENHAS, Aília L. de J. Usos da informação para gestão educacional no município de Teodoro Sampaio. In: TENÓRIO, Robinson; MACHADO, Cristiane Brito; LOPES, Uaçai de Magalhães (Orgs.). **Indicadores da educação básica: avaliação para uma gestão sustentável**. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 157-172.

FERREIRA, Rosilda Arruda; VIEIRA, Marcos. Contribuições do IDEB para a avaliação da educação no município de Teodoro Sampaio. In: TENÓRIO, Robinson; MACHADO, Cristiane Brito; LOPES, Uaçai de Magalhães (Orgs.). **Indicadores da educação básica: avaliação para uma gestão sustentável**. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 243-261.

FREITAS, Luiz Carlos de et al. **Avaliação Educacional: Caminhando pela contra mão**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Avaliação institucional: Necessidade e condições para a sua realização**. São Paulo, 2009. Disponível em: www.institutopaulofreire.org.br. Acesso em: 10 mar. 2015.

GATTI, Bernardete A. Testes e avaliações do ensino no Brasil. **Educação & Seleção**, São Paulo, n. 16, p. 33-42, 1987.

_____. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Série Pesquisa 1. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1994. p. 111-177.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIMA, Licínio C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Alice Casimiro; LOPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 89-110, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação – II**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

MAIA, Graziela Zambão Abdian. As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil. **RBPAE**, v. 24, n. 1, p. 31-50, jan./abr. 2008.

MELO, Diego Mubarak de. **Avaliação Institucional: a qualidade nas escolas da diretoria de ensino da região leste 5**. 2013. 154 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2013.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. 2000. 457 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, v. 21, p. 6-31, 1998.

MÜLLER, Ademir. **Avaliação institucional da gestão escolar na escola pública: a democracia no processo decisório**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Gestão, financiamento e Direito à Educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. 3. ed. revisada e ampliada. São Paulo: Xamã, 2007.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão de luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 5 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

_____. **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

_____. 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.

PEREIRA, Marcus Abílio; CARVALHO, Ernani. Boaventura de Sousa Santos: por uma nova gramática do político e do social. **Lua Nova**, São Paulo, n. 73, p. 45-58, 2008.

RAMOS, Marília Patta; SCHABBACH, Letícia Maria. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 46, n. 5, p. 1271-1294, 2012.

RIBEIRO, José Querino. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. Edição revisada, anotada e ampliada por João Gualberto de Carvalho Meneses. São Paulo: Saraiva, 1978.

SÁ, Virgínio. A (auto) avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. Ensaio: aval. pol. públ. **Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 87-108, jan./mar. 2009.

SALVETTI, Thales André Silveira. **A qualidade do ensino na dimensão da gestão escolar democrática**: um estudo de caso na EMEB Alfredo Naime a partir do INDIQUE. 2011. 98 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Organizações) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

SANDER, Benno. A produção do conhecimento em políticas e gestão da educação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 41-54, jan./jun. 2005.

_____. **História do Pensamento Administrativo na Educação Latino-Americana**. Versão revisada do capítulo I do livro *Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento*. São Paulo, Editora Autores Associados, 1995. Disponível em: <http://www.bennosander.com/textos_detalhe.php?cod_texto=16>. Acesso em: 7 fev. 2015.

SAVIANI, D. O Plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. Subjetividade, cidadania e emancipação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 32, p. 135-191, jun. 1991.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SILVA, Fernanda Aparecida Rocha da. **Web-pide**: uma plataforma de gestão escolar composta por serviços identificados a partir de diagramas de objetivos. 2011. 104 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Computação) – Ufscar, São Carlos, 2011.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. Avaliação de larga escala e organização do trabalho na escola. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em larga escala**: questões polêmicas. Brasília: Liber Livro, 2012. p 61-74.

SOARES, Elisabete Ferreira. **Uso de sistema informacional na escola**: um estudo das representações sociais de diretores de escola. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2011.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação Escolar: constatações e perspectivas. **Revista de Educação AEC**, Brasília-DF, ano 24, n. 94, p. 59-66, jan./mar. 1995.

_____. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 175-190, 2003.

_____; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 84, p. 873-895, 2003.

SORDI, Mara Regina Lemes; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

TENÓRIO, Robinson; LOPES, Uaçai de Magalhães. Avaliação: implicações para a gestão escolar. In: TENÓRIO, Robinson; MACHADO, Cristiane Brito; LOPES, Uaçai de Magalhães (Orgs.). **Indicadores da educação básica: avaliação para uma gestão sustentável**. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 65-86.

TENÓRIO, Robinson; SOUZA, Nayara. Prova Brasil: a avaliação a serviço da qualidade educacional. In: TENÓRIO, Robinson; MACHADO, Cristiane Brito; LOPES, Uaçai de Magalhães (Orgs.). **Indicadores da educação básica: avaliação para uma gestão sustentável**. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 263-273.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 17. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

APÊNDICE A

| <u>QUANTO À NATUREZA DA AVALIAÇÃO</u> | |
|--|---|
| PROCESSO DE ANÁLISE E CRÍTICA DE DADA REALIDADE VISANDO À SUA TRANSFORMAÇÃO | |
| CAQi (PARECER, 2010) | <ul style="list-style-type: none">• “Ocorre que o presente parecer identifica a necessidade de oferecer, para adoção, uma matriz básica comum ao PAR, no sentido de que ele possa garantir a comparabilidade nos resultados de suas ações. Essa matriz corresponde ao que a Constituição Federal e a LDB chamam de padrão mínimo de qualidade.” (p.1)• “[...] foram analisados estudos e pesquisas que buscaram construir esse marco de qualidade para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, e o Ensino Médio, a partir do qual é possível concretizar a qualidade da Educação Básica, bem como analisada a necessária aplicação da legislação citada. Nesse sentido, o presente Parecer identificou o Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi), desenvolvido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, como referência para a construção da matriz de Padrões Mínimos de Qualidade para a Educação Básica Pública no Brasil.” (p. 2) |
| DOCUMENTO FINAL DA CONAE (2010) | <ul style="list-style-type: none">• “O Documento Final da Conae expressa, portanto, o processo democrático de sua construção e a significativa participação de trabalhadores/as, mães/pais, estudantes, dirigentes, demais atores sociais e todas e todos que se preocupam com a educação, seja por meio das entidades da sociedade civil organizada ou pelo compromisso pessoal, refletindo, discutindo e propondo caminhos para a educação brasileira.” (p. 9)• “O presente documento é, pois, resultado das deliberações, majoritárias ou consensuadas, nas plenárias de eixo e que foram aprovadas na plenária final. Ele traz, assim, uma contribuição inestimável para o futuro da educação brasileira, pois concretiza o resultado de lutas históricas e de embates e debates democráticos, construídos pela sociedade civil organizada, pelos movimentos sociais e pelo governo na direção da garantia da educação como bem público e direito social.” (p. 11) |

| | |
|--|---|
| INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO (INDIQUE) (2013) | <ul style="list-style-type: none"> • “Os Indicadores da Qualidade na Educação [...] foram desenvolvidos por meio de uma metodologia participativa que incluiu a realização de várias oficinas e pré-testes em unidades educacionais. Tal formato permitiu a elaboração de indicadores de avaliação fruto do consenso entre instituições que têm grande conhecimento sobre a escola pública e as políticas educacionais no país e sobre as necessidades de melhoria de sua qualidade.” (p. 6) |
|--|---|

| <u>QUANTO AO ENFOQUE</u> | |
|--|---|
| QUALITATIVO | |
| CAQi (PARECER, 2010) | <ul style="list-style-type: none"> • “O CAQi surge como uma resposta a esse inviolável direito, ou seja, o de garantir que cada cidadão desse país tenha acesso a uma educação de qualidade, ao apresentar com clareza os insumos necessários a esse direito.” (p.16) |
| DOCUMENTO FINAL DA CONAE (2010) | <ul style="list-style-type: none"> • “[...] Documento Final que apresenta diretrizes, metas e ações para a política nacional de educação, na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade, o que se constitui como marco histórico para a educação brasileira na contemporaneidade.” (p. 7) |
| INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO (2013) | <ul style="list-style-type: none"> • “Os Indicadores da Qualidade na Educação foram criados com o objetivo principal de ajudar a comunidade escolar a avaliar e melhorar a qualidade da escola.” (p. 5) |
| PRAXIOLÓGICO: BUSCA APREENDER O FENÔMENO EM SEUS MOVIMENTOS E EM SUA RELAÇÃO COM A REALIDADE, OBJETIVANDO A SUA TRANSFORMAÇÃO E NÃO APENAS A SUA DESCRIÇÃO. | |
| CAQi (PARECER, 2010) | <ul style="list-style-type: none"> • “Uma estratégia de política pública para a educação brasileira, no sentido de vencer as históricas desigualdades de ofertas educacionais em nosso país. Em outras palavras, o CNE entende que a adoção do CAQi representa um passo decisivo no enfrentamento dessas diferenças e, portanto, na busca de uma maior equalização de oportunidades educacionais para todos.” (p.16) |

| | |
|--|--|
| DOCUMENTO FINAL DA CONAE (2010) | <ul style="list-style-type: none"> • “Este Documento Final, resultado da Conae, contribuirá para a construção de políticas de Estado para a educação nacional, em que, de maneira articulada, níveis (educação básica e superior), etapas e modalidades, em sintonia com os marcos legais e ordenamentos jurídicos (Constituição Federal de 1988, PNE/2001, LDB/1996, dentre outros), expressem a efetivação do direito social à educação, com qualidade para todos.” (p. 12) |
| INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO (2013) | <ul style="list-style-type: none"> • “Com um bom conjunto de indicadores, tem-se, de forma simples e acessível, um quadro de sinais que possibilitam identificar o que vai bem e o que vai mal no contexto escolar, de forma que todos tomem conhecimento e tenham condições de discutir e decidir as prioridades de ação para sua melhoria.” (p. 6) |

QUANTO AO INTERESSE

EMANCIPADOR, OU SEJA, LIBERTADOR; VISA PROVOCAR A CRÍTICA, LIBERTANDO O SUJEITO DE CONDICIONAMENTOS DETERMINADOS

| | |
|--|--|
| CAQi (PARECER, 2010) | <ul style="list-style-type: none"> • “O presente parecer desenvolve sua argumentação a partir de três eixos. <i>O primeiro identifica a educação como vetor para o desenvolvimento humano</i>; o segundo demonstra os resultados educacionais apontados por alguns instrumentos de avaliação em consonância com o PDE; e o terceiro indica os grandes desafios que se apresentam para o alcance da qualidade na Educação Básica.” (p.1) • “[...] em média, o seu salário; além disso, este valor médio apresenta uma grande dispersão a depender do nível de instrução escolar desta pessoa. Educação de qualidade para todos é o único vetor capaz de promover, conjuntamente, o desenvolvimento econômico e o social para a plena sustentabilidade de um país. No aspecto econômico, estudos desenvolvidos revelam que um ano de estudo a mais na vida de uma pessoa aumenta 15%, em média, o seu salário; além disso, este valor médio apresenta uma grande dispersão a depender do nível de instrução escolar desta pessoa.”(p. 3) |
| DOCUMENTO FINAL DA CONAE (2010) | <ul style="list-style-type: none"> • “A demanda social por educação pública implica, pois, produzir uma instituição educativa democrática e de qualidade social, devendo garantir o acesso ao conhecimento e ao patrimônio cultural historicamente produzido pela sociedade, por meio da construção de conhecimentos críticos e emancipadores a partir de contextos concretos.” (p. 63) |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • “Quanto a formação dos profissionais da educação: Deverá, ainda, considerar a vivência da gestão democrática, o compromisso social, político e ético com um projeto emancipador e transformador das relações sociais e a vivência do trabalho coletivo e interdisciplinar, de forma problematizadora.” (p. 79) |
|--|--|

| <u>QUANTO À VERTENTE</u> | |
|--|---|
| POLÍTICO-PEDAGÓGICA | |
| CAQi (PARECER, 2010) | <ul style="list-style-type: none"> • “O Conselho Nacional de Educação firmou, em 2008, parceria com a Campanha, para considerar o CAQi como uma estratégia de política pública para a educação brasileira, no sentido de vencer as históricas desigualdades de ofertas educacionais em nosso país.” (p. 16) |
| DOCUMENTO FINAL DA CONAE (2010) | <ul style="list-style-type: none"> • “Poderá contribuir para o delineamento de uma concepção político-pedagógica em que o processo educativo articule-se com a ampliação e melhoria do acesso e da permanência com qualidade social para todos/as, consolidando a gestão democrática como princípio basilar da educação nacional.” (p. 14) • “Tem-se como concepção político-pedagógica a garantia dos seguintes princípios: o direito à educação básica e superior, a inclusão em todas as dimensões, níveis, etapas e modalidades, a qualidade social, a gestão democrática e a avaliação emancipatória.” (p. 41) |
| INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO (2013) | <ul style="list-style-type: none"> • “Os Indicadores podem ser usados na elaboração do diagnóstico da situação educacional do município ou estado ou na avaliação e revisão de Planos de Educação, quando existentes. A participação da comunidade escolar é fundamental para que os Planos sejam documentos vivos e consigam estabelecer metas sintonizadas com os problemas, os acúmulos e as possibilidades presentes nas escolas.” (p. 13) |

| <u>QUANTO AOS COMPROMISSOS</u> | |
|---|--|
| PROPICIAR QUE PESSOAS DIRETA OU INDIRETAMENTE ATINGIDAS POR UMA AÇÃO EDUCACIONAL ESCREVAM A SUA PRÓPRIA HISTÓRIA | |
| DOCUMENTO FINAL DA CONAE (2010) | <ul style="list-style-type: none"> • “Para tanto, considerando sua história, suas condições objetivas e sua especificidade, as instituições educativas e os sistemas de ensino devem colaborar intensamente na democratização do acesso e das condições de permanência adequadas aos/às estudantes no tocante à diversidade socioeconômica, étnico-racial, de gênero, cultural e de acessibilidade, de modo a efetivar o direito a uma aprendizagem significativa, garantindo maior inserção cidadã e profissional ao longo da vida.” (p. 63) • “É importante observar, também, que a concepção de sucesso escolar de uma proposta democrática de educação não se limita ao desempenho do/da estudante. Antes, significa a garantia do direito à educação, que implica, dentre outras coisas, uma trajetória escolar sem interrupções, o respeito ao desenvolvimento humano, à diversidade e ao conhecimento.” (p. 62) |
| O AVALIADOR SE COMPROMETE COM A “CAUSA” DOS GRUPOS QUE SE PROPÕE A AVALIAR | |
| DOCUMENTO FINAL DA CONAE (2010) | <ul style="list-style-type: none"> • “[...] direito do/a estudante à formação integral, por meio da garantia da universalização, da expansão e da democratização, com qualidade, da educação básica.” (p. 37) • “[...] reconhecimento e valorização da diversidade, com vistas à superação das desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual bem como atendimento aos deficientes; [...]” (p. 37) • “O reconhecimento de que a qualidade da educação básica e superior para todos/as, entendida como qualidade social, implica garantir a promoção e a atualização histórico-cultural em termos de formação sólida, crítica, criativa, ética e solidária, em sintonia com as políticas públicas de inclusão, de resgate social e do mundo do trabalho, tendo em vista, |

| | |
|--|---|
| | <p>principalmente, a formação sociocultural do Brasil.” (p. 48)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “No entanto, em uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais, de classe, de gênero, étnico-raciais, geracionais, e de pessoa com deficiência, a garantia de uma educação pautada na justiça social, que considere o mundo do trabalho para além da teoria do capital humano e que reconheça e dialogue com a diversidade ampliando a noção de inclusão e igualdade social, constitui um desafio.” (p. 123) |
| INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO (2013) | <ul style="list-style-type: none"> • “Mas é bom lembrar que o Brasil tem tido péssimos indicadores educacionais nas últimas décadas. Nós não podemos nos acomodar e aceitar esse fato. Não podemos deixar uma criança passar mais de quatro anos numa escola e, ao final, não ter aprendido sequer a ler e escrever. Isso não é natural. A responsabilidade é de todos!” (p. 52) |

| <u>QUANTO AOS CONCEITOS BÁSICOS</u> | |
|--|---|
| EMANCIPAÇÃO | |
| CAQi (PARECER, 2010) | <ul style="list-style-type: none"> • “Ajudar a construir um país mais justo e igualitário pelo caminho da educação de qualidade para todos, não será uma tarefa simples e nem apenas de um único governo, mas é, certamente, o caminho mais curto e permanente para o alcance desse objetivo.” (p. 8) |
| DOCUMENTO FINAL DA CONAE (2010) | <ul style="list-style-type: none"> • “Sustentar essa formação em conhecimentos historicamente produzidos e que contribuam para a emancipação dos/das estudantes: conhecimentos teóricos sólidos nas áreas da filosofia, sociologia, psicologia, antropologia e pedagogia, incluindo troca de experiência, saberes, histórias de vida e habilidades dos/das formandos/as.” (p. 91) |
| DECISÃO DEMOCRÁTICA | |
| CAQi (PARECER, 2010) | <ul style="list-style-type: none"> • “Gestão democrática introduz legitimidade por um lado, e fortalecimento da autonomia escolar por outro; maior autonomia associa-se com maior responsabilização e transparência social das decisões tomadas. Isto requer uma maior integração com a comunidade escolar e local. Dessa forma, a gestão pode se aproximar dos anseios e expectativas sociais dessa comunidade.” • “A atuação profissional dos gestores da Educação Básica é pré-requisito chave para a gestão |

| | |
|--|--|
| | democrática das escolas e dos sistemas, como importante fator para promoção da qualidade.” |
| DOCUMENTO FINAL DA CONAE (2010) | <ul style="list-style-type: none"> • “O processo de mobilização que foi desencadeado nos municípios, Distrito Federal, estados e as iniciativas crescentes e democráticas por maior participação envolveu as conferências municipais, distrital e estaduais, assegurando mais representatividade e participação ampliada na Conferência Nacional.” (p. 11) • “Promover de forma permanente o debate nacional que tenha como princípio os valores da participação democrática dos diferentes segmentos sociais e, como objetivo maior a consolidação de uma educação pautada nos direitos humanos e na democracia.” (p. 12) • “A fundamentação da gestão democrática está, portanto, na constituição de um espaço público de direito, que deve promover condições de igualdade, liberdade, justiça e diálogo em todas as esferas, garantir estrutura material e financeira para a oferta de educação de qualidade, contribuir para a superação do sistema educacional seletivo e excludente e, ao mesmo tempo, possibilitar a interrelação desse sistema com o modo de produção e distribuição de riquezas, com a organização da sociedade, com a organização política, com a definição de papéis do poder público, com as teorias de conhecimento, as ciências, as artes e as culturas.” (p. 42-43) |
| INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO (2013) | <ul style="list-style-type: none"> • “Criar e garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar na definição do projeto político-pedagógico da escola.” (p. 81) • “Algumas características da gestão escolar democrática são a do compartilhamento de decisões e informações, a preocupação com a qualidade da educação e com a relação custo-benefício e a transparência (capacidade de deixar claro para a comunidade como são usados os recursos da escola, inclusive os financeiros).” (p. 51) |
| TRANSFORMAÇÃO | |
| CAQi (PARECER, 2010) | <ul style="list-style-type: none"> • “Oferecer educação de qualidade deve ser, portanto, uma estratégia importante para a construção de um país mais justo e igualitário.” (p. 3) |
| DOCUMENTO FINAL DA CONAE (2010) | <ul style="list-style-type: none"> • “A gestão democrática como princípio da educação nacional, sintoniza-se com a luta pela qualidade da educação e as diversas formas e mecanismos de participação encontradas pelas comunidades local e escolar na elaboração de planos de desenvolvimento educacional e projetos político-pedagógicos, ao mesmo tempo em que objetiva contribuir para a formação de cidadãos/ãs críticos/as e compromissados/as com a transformação social.” (p. 57) • “Garantir a transformação dos sistemas educacionais em inclusivos e a afirmação da escola |

| | |
|--|--|
| | como espaço fundamental na valorização da diversidade e garantia de cidadania.” (p. 132) |
| CRÍTICA EDUCATIVA | |
| CAQi (PARECER, 2010) | <ul style="list-style-type: none"> • “O SAEB, mãe do sistema de avaliação da Educação Básica, tem revelado que a educação brasileira, de modo geral, praticamente estagnou de 1999 para cá, do ponto de vista da aprendizagem e num patamar muito abaixo do desejável. Por outro lado, é importante registrar que os primeiros anos do Ensino Fundamental vêm apresentando uma melhora consistente desde 2001, como revelam os gráficos 1 e 2, para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, na 4ª e 8ª Séries do Ensino Fundamental e 3ª Série do Ensino Médio.” (p. 4) |
| DOCUMENTO FINAL DA CONAE (2010) | <ul style="list-style-type: none"> • “O Documento Final resultou de um rico processo de construção coletiva, desencadeado pela decisão política de submeter ao debate social as idéias e proposições em torno da construção do Sistema Nacional de Educação, que assegurasse a articulação entre os entes federados e os setores da sociedade civil.” (p. 7) |
| INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO (2013) | <ul style="list-style-type: none"> • “Os Indicadores da Qualidade na Educação ganham significado quando se tornam um processo de compreensão da realidade escolar e contribuem com o projeto político-pedagógico.” (p. 19) |

| | |
|--|---|
| QUANTO AOS OBJETIVOS | |
| CAQi (PARECER, 2010) | <ul style="list-style-type: none"> • “Construção da matriz de Padrões Mínimos de Qualidade para a Educação Básica Pública no Brasil.” (p. 2) |
| DOCUMENTO FINAL DA CONAE (2010) | <ul style="list-style-type: none"> • “O Documento Final, resultado da Conae, ao indicar concepções, proposições e potencialidades para as políticas nacionais de educação, bem como a sinalização de perspectivas direcionadas à garantia de educação de qualidade para todos/as, constitui-se em marco para a construção de um novo Plano Nacional de Educação com ampla participação das sociedades civil e política.” (p. 13) |
| INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO (2013) | <ul style="list-style-type: none"> • “Objetivo principal de ajudar a comunidade escolar a avaliar e melhorar a qualidade da escola.” (p. 5) |

| <u>QUANTO AOS ALVOS DA AVALIAÇÃO</u> | |
|--|--|
| CAQi (PARECER, 2010) | <ul style="list-style-type: none"> • Educação Básica Pública Brasileira. |
| DOCUMENTO FINAL DA CONAE (2010) | <ul style="list-style-type: none"> • Todos o níveis, etapas e modalidade de educação do Brasil. |
| INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO (2013) | <ul style="list-style-type: none"> • Ensino Fundamental. |

| <u>QUANTO AOS MOMENTOS DA AVALIAÇÃO</u> | |
|--|--|
| <u>DESCRIÇÃO DA REALIDADE</u> | |
| DOCUMENTO FINAL DA CONAE (2010) | <ul style="list-style-type: none"> • “A qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem ser considerados os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, o desenvolvimento das potencialidades individuais e coletivas, locais e regionais, ou seja, os processos ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares, que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos.” (p. 47) |
| INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO (2013) | <ul style="list-style-type: none"> • “Este instrumento foi elaborado com base em elementos da qualidade da escola: as dimensões. São sete dimensões: ambiente educativo, prática pedagógica e avaliação, ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, gestão escolar democrática, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, acesso e permanência dos alunos na escola, e, por fim, espaço físico escolar. A qualidade da escola envolve essas dimensões e certamente há outras.” (p. 7) |
| <u>CRÍTICA DA REALIDADE</u> | |
| INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO (2013) | <ul style="list-style-type: none"> • “Com um bom conjunto de indicadores, tem-se, de forma simples e acessível, um quadro de sinais que possibilitam identificar o que vai bem e o que vai mal no contexto escolar, de forma que todos tomem conhecimento e tenham condições de discutir e decidir as prioridades de |

| | |
|--|--|
| | ação para sua melhoria.” (p. 6) |
| CRIAÇÃO COLETIVA | |
| DOCUMENTO FINAL DA CONAE (2010) | <ul style="list-style-type: none"> • “Garantir que os acordos e consensos produzidos na Conae redundem em políticas públicas de educação, que se consolidarão em diretrizes, estratégias, planos, programas, projetos, ações e proposições pedagógicas e políticas, capazes de fazer avançar a educação brasileira de qualidade social.” (p. 13) |
| INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO (2013) | <ul style="list-style-type: none"> • “Este é um instrumento flexível que pode ser usado de acordo com a criatividade e a experiência de cada escola.” (p. 7) • “A partir de 2013, iniciou-se um processo de estímulo do uso dos Indicadores da Qualidade na Educação (Ensino Fundamental, Educação Infantil e Relações Raciais) na construção participativa de Planos Estaduais e Municipais de Educação.” (p. 13) |

| | |
|--|--|
| <u>QUANTO AOS PROCEDIMENTOS</u> | |
| DIALÓGICO | |
| CAQi (PARECER, 2010) | <ul style="list-style-type: none"> • Não se aplica, pois não é um instrumento de avaliação. |
| DOCUMENTO FINAL DA CONAE (2010) | <ul style="list-style-type: none"> • Não se aplica, pois não é um instrumento de avaliação. |

| | |
|---|--|
| <p>INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO (2013)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • “É importante que se garanta uma apropriação por parte de toda a comunidade escolar quanto aos objetivos dos Indicadores da Qualidade na Educação e dos principais conceitos utilizados. Uma boa explicação sobre a atividade a ser realizada, sobre o conteúdo e os objetivos desta publicação nas salas de aulas, além de outros espaços da escola, pode ser um caminho interessante, pois, assim, os alunos participarão com mais propriedade e poderão ser estimulados a pensar em como dar as explicações necessárias aos pais e a outros membros da comunidade escolar antes do dia previsto para a discussão. Para tanto, será necessário fazer uma reunião prévia com professores, coordenadores pedagógicos e funcionários. É importante também conversar com o Conselho Escolar e torná-lo parceiro na realização da ação. O Conselho também pode facilitar o diálogo com os pais e as mães.” (p. 7) |
| <p>PARTICIPANTE</p> | |
| <p>CAQi (PARECER, 2010)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Não se aplica, pois não é um instrumento de avaliação. |
| <p>DOCUMENTO FINAL DA CONAE (2010)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Não se aplica, pois não é um instrumento de avaliação, mas prevê: • “Assegurar a elaboração e implementação de planos estaduais e municipais de educação, seu acompanhamento e avaliação, com ampla, efetiva e democrática participação da comunidade escolar e da sociedade.” (p. 25) • “Sinaliza-se a necessidade de novos marcos para os processos avaliativos, incluindo sua conexão à educação básica e superior, aos sistemas de ensino e, sobretudo, assentando-os em uma visão formativa, que considere os diferentes espaços e atores, envolvendo o desenvolvimento institucional e profissional.” (p. 53) • “Deve ter caráter participativo, fundamentado em princípios éticos, democráticos, autônomos e coletivos.” (p. 54) |
| <p>INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO (2013)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • “Vale lembrar que esta luta é de responsabilidade de toda a comunidade: pais, mães, professores, diretores, alunos, funcionários, conselheiros tutelares, de educação, dos direitos da criança, organizações não governamentais (ONGs), órgãos públicos e universidades, enfim, de toda pessoa ou instituição que se relaciona com a escola e se mobiliza por sua qualidade. Educação é um assunto de interesse público. Por isso, pretendemos que a aplicação deste instrumental envolva todos esses atores, incluindo as crianças das séries iniciais do ensino fundamental.” (p. 6) |
| <p>UTILIZAÇÃO DE TÉCNICAS DO TIPO: ENTREVISTAS LIVRES, DEBATES</p> | |

| | |
|--|--|
| CAQi (PARECER, 2010) | <ul style="list-style-type: none"> • Não se aplica, pois não é um instrumento de avaliação. |
| DOCUMENTO FINAL DA CONAE (2010) | <ul style="list-style-type: none"> • Não se aplica, pois não é um instrumento de avaliação. |
| INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO (2013) | <ul style="list-style-type: none"> • “É fundamental que as pessoas sejam preparadas para o debate que se fará em torno da qualidade da escola.” (p. 7) • “Cada uma dessas dimensões é constituída por um grupo de indicadores. Os indicadores, por sua vez, são avaliados por perguntas a serem respondidas coletivamente.” (p. 7) • “Nossa proposta é de que os participantes da comunidade escolar sejam divididos em grupos por dimensões. Cada grupo deve ser composto por representantes dos vários segmentos da comunidade escolar, elegendo um coordenador e um relator.” (p. 9) |

QUANTO AOS TIPOS DE DADOS

PREDOMINANTEMENTE QUALITATIVOS, UTILIZAM-SE TAMBÉM DADOS QUANTITATIVOS

| | |
|--|---|
| CAQi (PARECER, 2010) | <ul style="list-style-type: none"> • Não se aplica, pois não é um instrumento de avaliação. Mas define dados quantitativos. |
| DOCUMENTO FINAL DA CONAE (2010) | <ul style="list-style-type: none"> • Não se aplica, pois não é um instrumento de avaliação. Mas sinaliza dimensões que envolvem dados quantitativos e qualitativos |
| INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO (2013) | <ul style="list-style-type: none"> • Predominantemente dados qualitativos. |

QUANTO AO PAPEL DO AVALIADOR

COORDENADOR E ORIENTADOR DO TRABALHO AVALIATIVO

| | |
|--|--|
| CAQi (PARECER, 2010) | <ul style="list-style-type: none"> • Não se aplica, pois não é um instrumento de avaliação. |
| DOCUMENTO FINAL DA CONAE (2010) | <ul style="list-style-type: none"> • Não se aplica, pois não é um instrumento de avaliação. |

| | |
|---|--|
| INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO (2013) | <ul style="list-style-type: none"> • “Cada grupo deve ser composto por representantes dos vários segmentos da comunidade escolar, elegendo um coordenador e um relator. O coordenador cuidará, primeiramente, para que todas as perguntas sejam respondidas, buscando chegar, depois da discussão, a consensos sobre a situação da escola em relação aos indicadores ou identificando as opiniões conflitantes quando não for possível estabelecer um consenso.” (p. 9) |
| O AVALIADOR, PREFERENCIALMENTE, PERTENCE À EQUIPE QUE PLANEJA E DESENVOLVE UM PROGRAMA | |
| CAQi (PARECER, 2010) | <ul style="list-style-type: none"> • Não se aplica, pois não é um instrumento de avaliação. |
| DOCUMENTO FINAL DA CONAE (2010) | <ul style="list-style-type: none"> • Não se aplica, pois não é um instrumento de avaliação. |
| INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO (2013) | <ul style="list-style-type: none"> • “Uma estratégia interessante é ter o Conselho Escolar como coordenador do uso do Indique, dada sua legitimidade junto à comunidade escolar. O colegiado se responsabilizaria por estudar o material, mobilizar a comunidade, organizar a avaliação participativa, elaborar os planos e acompanhar sua execução.” (p. 13) |

| | |
|--|---|
| QUANTO AOS REQUISITOS DO AVALIADOR | |
| EXPERIÊNCIA EM PESQUISA E EM AVALIAÇÃO, HABILIDADE DE RELACIONAMENTO INTERPESSOAL | |
| CAQi (PARECER, 2010) | <ul style="list-style-type: none"> • Não se aplica, pois não é um instrumento de avaliação. |
| DOCUMENTO FINAL DA CONAE (2010) | <ul style="list-style-type: none"> • Não se aplica, pois não é um instrumento de avaliação. |
| INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO (2013) | <ul style="list-style-type: none"> • Envolve toda comunidade escolar, não ficando a cargo de uma única pessoa. |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos: Parecer CNE/CEB nº 8/2010, de 5 de maio de 2010 (BRASIL, 2010), Documento Final da Conae (Brasil, 2010), Indicadores da Qualidade na Educação (AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; INEP; SEB/MEC, 2013).